



**Orlanda Maria**                      **O Currículo no Jardim de Infância: as concepções e**  
**Ferreira Trindade**                **as práticas dos educadores**



**Orlanda Maria**

**Ferreira Trindade**

**O Currículo no Jardim de Infância: as concepções e  
as práticas dos educadores**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora, Maria do Céu Roldão, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

## **o júri**

presidente	Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Professora Associada da Universidade de Aveiro.
vogais	Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada da Universidade de Aveiro Doutora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra Doutora Maria do Céu Neves Roldão, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Santarém. (Orientadora)

## **agradecimentos**

Este trabalho não se teria sustentado e desenvolvido sem a partilha, o apoio e a colaboração de determinadas pessoas a quem não posso deixar de explicitar os meus agradecimentos.

Desde logo, à Marta, à Madalena e à Matilde que prontamente se prestaram a partilhar o(s) modo(s) como experimentam o seu trabalho e as suas percepções. Estou-lhes grata por terem aceite a minha presença frente às suas práticas educativas e pelas horas que gastaram a falar sobre a sua vida profissional.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão pela sua orientação que se configurou numa excelente conjugação entre exigência, estímulo e apoio perante as adversidades que se atravessaram na realização deste trabalho.

Aos de sempre, que me apoiam, ouvem, questionam, discordam, concordam e, com isso, me desafiam ao aprofundamento e à ampliação do rigor, o meu orgulho e alegria por continuarmos juntos.



## **resumo**

O sentido do conceito de currículo encontra múltiplos significados, como se pode inferir da análise de diversos autores neste campo. Esta questão é especialmente pertinente no que diz respeito à educação pré-escolar, nível de educação em que se verifica uma certa tensão entre o contributo da teorização das Ciências da Educação e a necessidade de levar em consideração outros aspectos pragmáticos relativos ao atendimento das crianças enquanto os pais trabalham.

Face à ambiguidade que acompanha esta duplicidade de preocupações, procura-se com esta investigação contribuir para a clarificação da relevância, natureza e implicações do que se entende por currículo nesta primeira etapa da educação ao longo da vida, tal como é entendida e apropriada pelos profissionais.

Assim, é objecto do presente trabalho estudar o currículo no jardim de infância centrado nas concepções e práticas de três educadoras de infância. A nossa reflexão é uma tentativa de compreensão da representação dos profissionais da educação pré-escolar quanto à construção e gestão do currículo, pretendendo-se aceder a relações que se possam estabelecer (ou não) entre juízos, hierarquias de valores e saberes de que são depositárias as educadoras em questão e as suas práticas reais.

Valerá a pena referir que a análise das concepções e práticas das educadoras de infância foi realizada em referência a contributos teóricos vindos principalmente da Teoria do Desenvolvimento Curricular, da História da Educação, das Teorias da Formação de Professores e da Sociologia da Educação.

Para a pesquisa desenvolvida, optou-se por uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, que incorporasse a experiência das participantes, as suas práticas, crenças, sentimentos e percepções como enfoque privilegiado da investigação e interpretação. foram utilizados como instrumentos privilegiados as entrevistas semi-estruturadas e observação das práticas em sala de actividades.

Neste estudo verificou-se que as práticas curriculares das educadoras de infância não são monolíticas, constituindo antes um domínio aberto que não apresenta normas de forma muito precisas e que, nessa medida, se pode falar de uma profissão criativa que está muito entregue à expressão de cada educadora de infância.

No que diz respeito às suas funções sublinha-se o facto destas serem entendidas para além da dicotomia entre cuidar (*care*) e educação (*education*), abrangendo também dimensões de ordem ética e relacional.

Nas práticas das educadoras pode ser encontrado um paralelismo com o conceito de *bricolage* utilizado por Hatton (1988, concebido por Lévi-Strauss, 1974), na medida em que as educadoras recorrem sobretudo ao exemplo de outros, ao seu julgamento subjectivo, a um estilo orientado por preocupações pragmáticas que servirão os seus propósitos, mais do que a teorias pedagógicas; ou seja, os seus critérios de decisão são mais pragmáticos do que informados por visões teóricas do seu trabalho.

Os resultados permitem sublinhar que ainda persiste um entendimento restrito do conceito de avaliação, não surgindo referências explícitas dessa avaliação extensivas ao projecto educativo, espaços, materiais, experiências e actuação das próprias docentes.

O jogo é destacado como actividade por excelência no J.I., mas surge matizado para simplificar procedimentos pedagógicos variados inseridos num "ofício de aluno". O debate sobre a função do jogo e da brincadeira nas instituições destinadas a crianças entre os três e os seis anos continua em aberto neste estudo, sendo de sublinhar as dissonâncias conceptuais quer entre adultos, quer entre adultos e crianças.

## **abstract**

The concept of curriculum has multiple meanings, as can be inferred from various authors within the field. The curriculum issue is particularly pertinent to pre-school education, a level of education where tension can be found between Sciences of Education and the necessity of considering practical aspects related to the care of children when parents work.

Facing the ambiguity related to the duplicity of this situation, this study aims at the clarification of the relevancy, nature and implications of what is understood as curriculum during the first educational stage of school system

The objective of the present study is to analyze the curriculum as practiced at a daycare center, focusing on the concepts and practices of three pre-school teachers. This reflection attempts to better understand the role of pre-school professionals in the construction and administration of curriculum while attempting to establish (or not) a relationship between judgments, hierarchies of values and knowledge entrusted by the pre school teachers under analysis.

The analysis of concepts and practices of these three teachers are essentially based on the theoretical contributes of Theory of Curriculum Development, History of Education, Theories of Teacher Education and Training and Sociology of Education.

The research followed a qualitative approach, within an interpretative methodology, that incorporated the experience of the participants, their practices, beliefs, feelings and perceptions in relation with their actual practices

This study confirms that curriculum practice of pre-school teachers is not monolithic but an open field that does not present rigid norms, so being, it is a creative profession entrusted to the skills of pre-school teachers.

With respect to practices, it is understood that beyond a dichotomy between care and education it encompasses ethical and relational issues.

In the practices of pre-school teachers one finds parallelism with the concept of "bricolage" used by Halton (1988, concept conceived by Lévi-Strauss in 1974), these teachers resort to examples/experiences of others, subjective judgments, to a style orientated by a pragmatic preoccupation that serves their purpose more than pedagogic theories, in other words, the criteria behind their decisions are more pragmatic than due to theoretical insight.

The data indicates that a restricted understanding of the concept of evaluation still persists, having been their no explicit reference to extensive evaluation in the educational plan, space, materials, experiences and teacher practices.

Games are the activity distinguished by excellence in pre-school; they arise as simplified pedagogic process that constitutes the "duty of a student". The debate about the function of games and play in institutions destined for children between the ages of three and six remains open in this study, it is necessary to emphasize the conceptual dissonance between adults and adults.



# ÍNDICE

Índice .....	I
Índice de quadros, figuras e gráficos .....	VII

Introdução .....	1
------------------	---

## Capítulo 1º - O Educador e o Acto Educativo

1. Saberes, prática educativa e desenvolvimento profissional na profissão de educador .....	08
2. O caminho percorrido ou... As raízes da educação pré-escolar .....	10
3. Modelos curriculares na educação pré-escolar .....	11
3.1. Os primeiros modelos curriculares .....	11
3.2. A relação entre as teorias do desenvolvimento e a educação pré-escolar .....	13
3.2.1. a perspectiva maturacionista .....	14
3.2.2. a perspectiva comportamentalista .....	15
3.2.3. a perspectiva psicodinâmica .....	15
3.2.4. a perspectiva construtivista .....	16
3.2.5. a perspectiva ecológica .....	18
3.3. Uma reflexão crítica à luz do desenvolvimento infantil .....	19
3.4. Outras fontes de organização curricular .....	20
4. Olhando a realidade portuguesa - uma breve síntese das ideias e teorias que inspiraram a acção educativa .....	21
5. O desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal .....	25
6. Lei-Quadro, Orientações Curriculares e D. L. nº 241/2001 ou... A visibilidade da educação pré-escolar .....	27
7. O Jardim de Infância como estrutura institucional e aspectos caracterizadores da educação pré-escolar .....	33
8. À volta da definição de currículo em educação pré-escolar .....	35

9. Das Orientações Curriculares ao assumir da gestão do currículo .....	37
10. Entre a concepção e a acção - como ocorre essa relação? .....	38

## **Capítulo 2º - Metodologia da Investigação**

1. Opções metodológicas .....	42
2. O recurso a estudos de caso enquanto metodologia de investigação .....	44
3. A escolha dos sujeitos do estudo .....	46
4. As distâncias que persistem na proximidade ou... Fazer investigação num J.I. ....	47
5. Obter o acesso ao trabalho de campo .....	52
6. O desempenho de papéis no processo de pesquisa .....	57
7. A recolha dos elementos .....	61
8. As situações de entrevista .....	62
9. Das recolhas à análise, interpretação e escrita dos resultados .....	66

## **Capítulo 3º - Desenhos dos Contextos da Investigação que abarca e compreende os Jardins de Infância da Calçada, da Ermida e do Cruzeiro**

1. O(s) sentido(s) do espaço e do tempo na educação pré-escolar.....	69
2. O espaço como elemento curricular .....	72
3. O tempo no currículo .....	74
4. Os materiais .....	75
5. O J.I. da Calçada .....	77
5.1. Os adultos e as crianças da sala da Marta .....	77
5.2. A organização da sala de actividades da Marta .....	79
5.3. A organização do tempo: estruturação de um dia .....	86
5.4. O perfil de Marta .....	91
6. O J.I. da Ermida .....	94
6.1. Os adultos e as crianças da sala da Madalena .....	95

6.2.	A organização do espaço educativo .....	97
6.3.	A organização do tempo: estruturação de um dia .....	104
6.4.	O perfil de Madalena .....	107
7.	O J.I. do Cruzeiro .....	111
7.1.	Os adultos e as crianças da sala da Matilde .....	111
7.2.	A organização da sala de actividades da Matilde.....	113
7.3.	A organização do tempo: estruturação de um dia .....	116
7.4.	O perfil de Matilde .....	118
8.	Em suma ou... a história até aqui .....	120
8.1.	A organização do espaço .....	120
8.2.	A organização dentro da sala de actividades .....	121
8.2.1.	Modelo da Calçada .....	122
8.2.2.	Modelo da Ermida .....	122
8.2.3.	Modelo do Cruzeiro .....	123
8.3.	A organização do tempo .....	123
8.4.	O perfil das educadoras ou... Três vozes, três espaços, três acções com sentido(s) .....	124
8.5.	Falas das educadoras .....	125
9.	Práticas curriculares situadas .....	128
9.1.	O ensino como pensamento e acção .....	129
9.2.	Os educadores e as práticas .....	131
10.	As observações da prática curricular da educadora Marta .....	133
10.1.	"Já assinalaste?" ou... A ênfase no quadro de actividades .....	134
10.2.	"Já está?" ou... A duração nas actividades .....	135
10.3.	"Agora vou fazer" ou... As relações entre quadro de activi- dades e autonomia nas diversas dimensões .....	136
10.4.	"Têm de ir" ou... O quadro de actividades como instru- mento de manutenção da ordem .....	137
10.5.	"O que tu trabalhaste esta semana!" ou... O quadro de activi- dades como mecanismo de avaliação .....	139
10.6.	O lugar da comunicação no processo de aprendizagem .....	141



10.7. "É só dar esta voltinha no fim" ou... A referência permanente ao código escrito e às aquisições instrumentais .....	143
10.8. "Posso entrar?" ou... O sentido do faz-de-conta .....	145
10.9. O quadro de actividades como instrumento auxiliar da educadora .....	146
11. As observações da prática curricular da educadora Madalena .....	149
11.1. "Abrir o J.I." ou... Níveis e concepções de envolvimento das famílias .....	149
11.2. As outras maneiras de fazer e estar com as famílias .....	150
11.3. "Mapa" dos momentos da reunião ou... O caminho mais fecundo para estabelecer as regras do jogo .....	152
11.3.1. "Ora aperta quando nós já somos muitos" ou... A sucessão das aprendizagens sociais .....	152
11.3.2. Entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido ou... Tempo de planear .....	154
11.3.3. "Acertar o passo depois do recreio" ou... A separação do(s) tempo(s) e do(s) espaço(s) .....	157
11.3.4. "O fim da manhã" ou... Um tempo de espera e entretém sem abdicar da ordem .....	157
11.3.5. "Arroz de cenoura e Bolero de Ravel" ou... Voltar a entrar na estrutura educativa .....	158
11.3.6. "Começam juntos e acabam juntos" ou... Tempo de rever .....	159
11.4. Tempo de actividades em pequeno grupo .....	163
11.5. A área das ciências ou... Um saber científico .....	168
11.6. Cooperação com outros grupos .....	169
11.7. A avaliação das crianças .....	170
11.8. Os dois pólos em que se articula a acção da Madalena ao nível da relação com o grupo .....	171
11.8.1. Uma intervenção na gestão do grande grupo .....	171
11.8.2. O contraponto ou... Uma intervenção na gestão do pequeno grupo .....	173

12. As observações da prática curricular da educadora Matilde .....	175
12.1. O que se <i>joga</i> nos jogos ou... Uma pragmática de procedimentos e normas .....	175
12.1.1. "Não vêes que estes verdes são daqui?" ou... Fazer <i>puzzles</i> de uma forma estruturada, com um sistema de regras .....	175
12.1.2. Jogos para construções ou... A mesma aproximação conceptual .....	177
12.1.3. "Não se bate a mousse no tacho" ou... Uma linguagem de significado logicamente explícita .....	179
12.1.4. "Salta, salta, salta até chegar ao tecto" ou... Outros usos educativos do jogo .....	181
12.1.5. "Vamos ver o que está a dar na T.V.?" ou... Trabalho/ diversão - dois domínios bem distintos .....	183
12.1.6. "Hoje vamos falar de outro dos cinco sentidos" ou... Uma metodologia para uma cultura global .....	184
12.1.7. "Perguntaram ao pai ou à avó se sabiam?" ou... Uma cultura local.....	186
12.1.8. Um alargamento de funções realizadas nos contextos domésticos ou... Uma cultura maternal .....	187
12.2. A arte de fazer contrair hábitos de ordem, disciplina e ocupação regular .....	189
13. As concepções e práticas pela voz e mão das educadoras de Infância .....	193
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>198</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>206</b>
<b>Legislação referida .....</b>	<b>218</b>

<b>Anexos .....</b>	<b>219</b>
1- Guião da 1ª Entrevista às educadoras .....	220
2- 1ª Entrevista realizada à educadora Marta .....	222
3- 1ª Entrevista realizada à educadora .....	232
4- 1ª Entrevista realizada à educadora Matilde .....	241
5- Guião para registo das observações .....	253
6- Guião da 2ª entrevista à educadora Marta .....	255
7- 2ª entrevista realizada à educadora Marta .....	257
8- Guião da 2ª entrevista à educadora Madalena .....	267
9- 2ª entrevista realizada à educadora Madalena .....	268
10-Guião da 2ª entrevista à educadora Matilde .....	274
11-2ª Entrevista realizada à educadora Matilde .....	275

## INDICE DE PLANTAS, GRÁFICOS E QUADROS

### PLANTAS

Planta 1 – Sala de actividades da Marta (J.I. da Calçada) .....	80
Planta 2 – <i>Hall</i> , gabinete e sala de actividades da Madalena (J.I. da Ermida ) .....	98
Planta 3- Sala de actividades da Matilde (J.I. do Cruzeiro) .....	114

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idades e Experiências Institucional do J.I. da Calçada .....	78
Gráfico 2 – Classificação Socio-profissional no J.I. da Calçada .....	79
Gráfico 3 – Idades e Experiências Institucional do J.I. da Ermida .....	96
Gráfico 4 – Classificação Socio-profissional no J.I. da Ermida.....	97
Gráfico 5 – Idades e Experiências Institucional do J.I. do Cruzeiro .....	112
Gráfico 6 – Classificação Socio-profissional no J.I. do Cruzeiro .....	113

### QUADROS

Quadro 1 - Distribuição Diária das Rotinas no J.I. da Calçada .....	138
Quadro 2 - Distribuição Diária das Rotinas no J.I. da Ermida .....	162
Quadro 3 – Distribuição Diária das Rotinas no J.I. do Cruzeiro .....	179

## **INTRODUÇÃO**

### **Motivações pessoais e profissionais ou... Um percurso de perguntas na volta das respostas**

Como nota de abertura deste trabalho importa explicitar alguns factores que acompanharam, fundaram e determinaram a sua realização. As inquietações, dúvidas, interrogações e respostas surgidas ao longo de mais de 20 anos de profissão, embora úteis e desejáveis para a reflexão, foram sentidas muitas vezes como uma perda de rumo e um certo sentimento de estranheza. Quando partilhava estas preocupações com outras profissionais como eu, aos poucos ia percebendo que a compreensão, interpretação e atribuição de significado acerca do quê, porquê e como se considera que as crianças devem aprender no jardim de infância, era algo significativamente diverso e diferente. Os conhecimentos, os modos de actuar com as crianças e famílias, a ausência de estratégias de articulação, unidade e até consensos entre educadoras que exerciam funções no mesmo estabelecimento de educação, sempre me suscitaram alguma perplexidade.

Com efeito, uma das principais dificuldades como educadora, centrou-se no ajuste e/ou abandono de concepções e abordagens, enfoques e perspectivas, ou seja, na escolha, opção e decisão quase totalmente autónomas, com pouca ou nenhuma supervisão neste processo. No entanto, foi também esse labor que melhor ia permitindo as decisões e escolhas, reconhecimento de algumas pertinências, sínteses e integrações.

Estas questões devem ser entendidas dentro do meu percurso profissional. Exercendo a minha actividade profissional há mais de 20 anos na área da educação pré-escolar e da organização e gestão de currículos alternativos, senti necessidade de aprofundar e actualizar os meus conhecimentos nestes domínios. Nesta medida, o Mestrado em Gestão Curricular, proporcionado pela Universidade de Aveiro, apresentou-se como essa possibilidade. Pensava, no entanto, que esta seria uma etapa que eu como profissional deveria experienciar,

para adquirir a capacidade de distanciamento em relação ao real, ultrapassando a observação da vivência quotidiana pela realização de uma observação rigorosa, a da metodologia da investigação.

Sou educadora de infância e sinto-me identificada com outras educadoras que consideram que a educação pré-escolar pode trazer benefícios para a vida das crianças, das famílias e da sociedade, independentemente das suas situações sociais e económicas, mesmo estando consciente que tal só se justifica com um trabalho que dignifique crianças, famílias e educadores.

### **O objecto da dissertação**

No panorama da educação pré-escolar portuguesa tem-se vindo a assistir a um reconhecimento e destaque deste nível do sistema, tendo assumido grande importância a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) e da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Set/97), assim como do recente D.L. nº 241/2001. Trata-se de um período de reajuste não só do sistema, mas também de introdução de enfoques no que diz respeito ao(s) papel(eis), funções, perfil e actuação dos educadores numa perspectiva de educação contextualizada e continuada.

O tema do desenvolvimento curricular entre os profissionais em educação pré-escolar surge ainda envolto em posicionamentos muito diversos, opostos, ambíguos, justificado em diferentes raízes e finalidades, pelo que nos parece ser chegada e reclamada a hora da reflexão para quantos querem pensar com mais profundidade as suas posições em relação a esta temática. É, portanto, **objecto da presente investigação estudar as concepções e práticas curriculares de três educadoras de infância em contexto de trabalho.**

Na sequência do referido anteriormente, são propósitos deste trabalho:

- Descrever práticas educativas de educadoras de infância, procurando compreender como a construção dessas práticas se entrecruza com as concepções expressas nos discursos;
- Aceder a ideias sobre o que é considerado importante no trabalho com crianças pequenas;

- Analisar as instituições encarregues de levar a cabo a educação das crianças dos três aos seis anos, no sentido de compreender a organização funcional dos espaços, a estruturação diária dos tempos e de os interpretar como elementos curriculares significativos.

Procurar-se-á interrogar e compreender como as educadoras constroem e desenvolvem o seu(s) conceito(s) de gestão curricular no seu contexto profissional, ou seja, em práticas curriculares situadas.

Não se pretende de forma alguma generalizar os resultados decorrentes desta investigação, mas as regularidades e singularidades de cada uma das educadoras de infância poderão alargar a reflexão nestas ou noutras áreas disciplinares.

O centro do trabalho será assim a tentativa de conhecer e compreender como é que três educadoras de infância - a Marta, a Madalena e a Matilde - experienciam e compreendem o desenvolvimento curricular, ou seja, uma análise e reflexão sobre os fundamentos e características acerca das suas escolhas e dos seus modos de implementação.

### **Breve enquadramento teórico**

O pressuposto teórico de base da dissertação que apresento é o de que as práticas curriculares em educação pré-escolar se fundamentam em concepções, em formas de pensamento individual (que podem ou não ser partilhadas por grupos) e que são sustentadas por sistemas de interação e comunicação próprios.

Partindo desta posição, trata-se de uma tentativa de esboçar fundamentos de tomadas de decisão, fundamentos esses que podem ser explícitos ou implícitos. O que quer que se entenda sobre o que é currículo neste nível de educação é "alimentado" por conhecimentos, controvérsias, carga de valores, interesses, informações, noções, significados que se pretende compreender.

A investigação a que me proponho pretende analisar, trazer à superfície, explicitar o conjunto de categorias, de juízos, de hierarquias de valores e de saberes de que são depositárias as educadoras em questão.

A tentativa de compreensão da complexidade do processo de construção do conceito de currículo será realizada com referenciais da Teoria do Desenvolvimento Curricular, da História da Educação, das Teorias da Formação de Professores e da Sociologia da Educação, entre outros.

### **Descrição do quadro metodológico**

A investigação desenvolvida pode ser descrita como um estudo de caso múltiplo e teve como propósito contribuir para identificar concepções e práticas de gestão curricular em educação pré-escolar. Tal estudo implicou que o investigador assumisse o estatuto de observador, subscrevendo os pressupostos de um paradigma interpretativo.

### **Os procedimentos**

A informação discursiva dos actores constituiu-se numa recolha de tipo particular, (entrevistas semi estruturadas) já que suscitou e solicitou a expressão das suas opiniões e opções, manifestas através do recurso a justificações, reflexões, argumentação, associação de ideias, estabelecimento de relações, mas também, de ambiguidades, incertezas, dúvidas, contradições...

No entanto, o instrumento central deste estudo é a observação em contexto profissional, ou seja, um estudo sobre a (re)construção educativa quotidiana que me permitiu compreender o tipo e qualidade de interações, a organização da sala de actividades, assim como o(s) significado(s) das práticas das educadoras em estudo. Em Portugal existem muito poucos estudos com recurso à observação das práticas docentes e, sublinhe-se, realizada por colegas. Ainda preservamos uma cultura do individualismo, apesar da colaboração entre pares ocupar um lugar central "como estratégias frutuosas de fomento de desenvolvimento profissional dos professores" (Hargreaves, 1998:209).

Nesta dimensão, afigura-se-nos fundamental assinalar a observação do currículo em acção como a mais-valia deste estudo, sustentada por relações de confiança e apoio entre professores, ligando o desenvolvimento dos professores e



o desenvolvimento curricular (*idem*) e para cujos desenvolvimentos no campo da educação pré-escolar, o nosso estudo pretende, ainda que modestamente, contribuir.

### **As partes de um itinerário**

Ao longo do presente relatório desenvolvem-se três capítulos que devem ser entendidos, no seu conjunto, como se de um texto se tratasse. Passa-se assim a resumir cada um deles, apenas para evidenciar a organização seguida.

No **primeiro capítulo** tenta-se uma abordagem aos conceitos do desenvolvimento profissional dos educadores, aos seus tipos de saberes e à sua prática. Recorrendo às raízes da educação pré-escolar, inicia-se uma aproximação progressiva aos tempos actuais, chamando a atenção para diversas fontes de organização curricular na intervenção com as crianças mais novas. No que respeita à realidade portuguesa, introduz-se algumas ideias que inspiraram a acção educativa para sintetizar o desenvolvimento da educação pré-escolar no nosso país. Partindo daí, sublinha-se a importância da publicação da Lei-Quadro, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o D.L. nº 241/2001. Aborda-se o jardim de infância como estrutura institucional e apresentam-se algumas características gerais deste nível de educação. A gestão do currículo em situação e uma tentativa de compreender a relação entre concepções e acções fecham este bloco.

O **segundo capítulo** refere-se à metodologia de intervenção utilizada no estudo, a todo o processo vivido, ao desempenho de papéis, procedimentos de recolha, análise e interpretação dos resultados.

Organizou-se o **terceiro capítulo** com o trabalho empírico do estudo, descrevendo-se cada um dos jardins de infância - a Calçada, a Ermida e o Cruzeiro - centrando-nos numa tentativa de análise das concepções e práticas de cada uma das educadoras participantes no estudo - A Marta, a Madalena e a Matilde.

De acordo com as características epistemológicas do estudo, não se apresentam generalizações sobre as intervenções educativas das educadoras em

análise, no entanto, não deixa de se proceder a um conjunto de reflexões que surgem como identificações de caracterizadores regulares e outros singulares que permitem identificar eixos vinculados ao currículo no jardim de infância e as ambiguidades a eles associadas.

O suporte bibliográfico para a realização da presente dissertação surge imediatamente antes da listagem da legislação referida e por último foram colocados os anexos.

## **Uma Reflexão Sobre o Conceito de Educação Pré-Escolar**

Algumas das ambiguidades à volta do(s) papel(eis) e funções da educação pré-escolar reflectem definições, condições legais e critérios que a regem. Nesse sentido, consideramos oportuno que nesta fase do trabalho se explicita o sentido em que o termo "educação pré-escolar" é usado nesta dissertação.

Segundo Bairrão (1993:39), "o termo 'educação pré-escolar' é geralmente aceite como o período de educação formal que precede a entrada para a escola". No entanto, ainda na opinião do autor, este período pode dividir-se em duas fases distintas: a fase dos zero aos três anos de idade e a fase dos três aos seis anos. Esta posição não se afasta da assumida pela Comissão Interministerial Portuguesa (1975, *in* Ferreira Gomes, 1977:121), ao definir a educação pré-escolar como o "conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a protecção do bem estar e desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à escolaridade obrigatória, 0-6 anos, no meio familiar e/ou institucional".

Uma outra posição é representada por autores que consideram que a educação pré-escolar se inicia apenas aos 2/3 anos (Katz e Cain, 1988; Katz e Mohanty, 1988), posição esta coincidente com a definição verificada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) e pela Lei-Quadro 5/97, de 10 de Fevereiro, que define que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, em Portugal de seis anos.

Como tal, resta-nos referir que, neste estudo, que incide sobre educadoras de infância que desenvolvem a sua acção educativa junto de crianças sobre este grupo etário, iremos utilizar a terminologia usada oficialmente - educação pré-escolar - para nos referirmos às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

## Capítulo 1º - O EDUCADOR E O ACTO EDUCATIVO

### 1- SABERES, PRÁTICA EDUCATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PROFISSÃO DE EDUCADOR

Nos últimos anos, a preocupação pelo desenvolvimento profissional do docente, tanto nos aspectos da formação, como nos de exercício da sua prática, consideração social, controlo e avaliação, converteu-se, não apenas num problema político, como também num importante objecto de estudo teórico, investigação, debate e desenvolvimento legislativo (Pérez Gómez, 2001). Na maioria dos trabalhos teóricos e nos projectos de reforma, a necessária transformação da escola e o incremento da qualidade do ensino articulam-se habitualmente com a modificação da função docente e o necessário enriquecimento do seu desenvolvimento profissional, desafios comuns a qualquer sistema educativo e que, portanto, afectam também a educação pré-escolar.

O enfoque que aqui se pretende valorizar será o que se centra no desenvolvimento profissional, relativamente ao qual, de acordo com Zabalza (1998), a formação dos professores integra uma componente pessoal que se conjuga com um discurso axiológico referente a finalidades, objectivos e valores, tanto como componentes científicas, técnicas e instrumentais. Assim, esta formação implica a construção de diferentes tipos de saberes e de saberes-fazer sustentados nas perspectivas sócio-educativas, psicopedagógicas e curriculares. Também Roldão (1999b:101), entende que "o processo de formação de qualquer profissional decorre, de facto, como um *continuum*, construído a partir da incorporação adequada de saberes e saberes-fazer que são apropriados de formas diversas por cada um". E ainda: "o desenvolvimento profissional - expressão bem mais rigorosa do que formação de professores - implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direccionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional" (*idem*:108).

As singularidades de que se reveste a intervenção ao nível pré-escolar surgem directamente relacionadas com concepções de criança, desenvolvimento,

aprendizagem, educação pré-escolar no que diz respeito aos seus papéis e funções, bem como contingências legais e institucionais que orientam a sua concretização. O jardim de infância e a sala de actividades tornam-se, assim, num sistema de ensino complexo que não pode ser simplificado, isto é, reduzido a partes tratadas como independentes umas das outras. Esta rede complexa posiciona-nos perante encruzilhadas para as quais, muitas vezes, os nossos diversos saberes são sentidos como insuficientes para nos ajudarem a decidir, sem conflitos, pelo melhor caminho em direcção aos nossos propósitos de educação. Todavia, o quotidiano da sala de actividades reclama tomadas de decisões, correr riscos, mobilizar recursos, rever esquemas, hábitos, atitudes, no sentido de definir prioridades, integrar conhecimentos, sentimentos e compromissos em favor de propósitos educativos (Perrenoud, 2001).

Saracho (1984) analisou seis papéis do professor: diagnosticadores; desenhadores de currículo; organizadores da instrução; gestores da aprendizagem; conselheiros; decisores (Spodek e Saracho, 1998:32).

Se aceitarmos que a educação pré-escolar é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se o J.I. não existisse, seremos levados a concluir que todas as crianças, inclusive aquelas em melhor situação social e económica, beneficiarão em frequentar este nível de educação. Esta é a posição defendida por Zabalza (1998:40) que, por isso, destaca o sentido profissional dos educadores de infância: "não são mães/pais substitutos para atender às crianças enquanto os seus trabalham. São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança".

Ao propor que o professor reflexivo (*o practicum*) mobiliza um capital de saberes que cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a própria prática, o conhecimento na acção, Schön (1992), abre caminho para que mais do que se confiar cegamente nessa experiência, nas tentativas e nos erros ao longo de uma carreira, se tente organizá-la, tornando-a mais densa e instrutiva, relacionando-a com os saberes de referência para se compreender o que está a acontecer, antecipar e (re)orientar a acção em função

dos acontecimentos. Neste sentido, a formação é vista não como um fim, mas como um meio de desenvolvimento, de reflexão, de partilha; isto é, a formação é concebida como um processo que é construído individual e colectivamente e, portanto, passível de transformações pessoais.

As dimensões investigativa, formativa e interventiva de que nos fala Bruner (2001) reclamam, em nosso entender, que é através do envolvimento do educador na identificação, pesquisa e reflexão dos problemas com que se defronta, que passo a passo vai (re)construindo o seu saber profissional.

A prática educativa surge, por isso, multidimensional, atendendo a que a oferta de educação assume fórmulas, objectivos, modelos, bases conceptuais, bem como a integração de olhares, sistemas ou teorias (nem sempre articulados), de pedagogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, entre outros.

## **2- O CAMINHO PERCORRIDO OU... AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Quando começou a educação para crianças pequenas? Os primeiros registos históricos demonstram que as crianças têm sido educadas e cuidadas desde o surgimento da humanidade, mas esta educação era informal; educar e cuidar das crianças era responsabilidade das famílias. Foi apenas nos tempos modernos e emergindo lentamente durante o século XIX que surgiram estabelecimentos especializados na educação e cuidados para crianças pequenas. O aumento da industrialização e urbanização, mudanças nas estruturas familiares, assim como o decréscimo das taxas de mortalidade infantil, revelaram-se como compensadores no investimento na educação fora do espaço doméstico. Inicialmente, não era feita nenhuma diferenciação entre a educação das crianças pequenas e a das mais velhas, mas ainda neste século foram separadas e começaram a ser desenvolvidos métodos pedagógicos específicos para os diferentes níveis etários (Spodek e Saracho, 1998).

Desde os antigos gregos que poderíamos facilmente identificar o interesse dos filósofos da educação em relação às crianças pequenas. Platão, por exemplo,

escreveu extensamente sobre educação. Mas a educação que encontramos nos J.I. de hoje é o resultado do trabalho dos educadores e filósofos modernos, mais do que dos antigos. A actual educação pré-escolar começou quando os estabelecimentos foram planeados especificamente para as crianças pequenas e quando foram criadas instituições para cuidar de grupos de crianças fora das suas casas, processo intimamente relacionado com a entrada das mulheres no mercado de trabalho e consequentes alterações socio-familiares

### **3- MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Um modelo é uma representação de premissas teóricas, componentes pedagógicas, destinadas à prática educativa e que deriva de teorias, conceitos que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de formas de organizar os recursos e a aprendizagem, assim como de juízos de valor no que diz respeito ao que é importante que as crianças saibam (Spodek e Brown, 1997). Bairrão e Vasconcelos (1997:15-16), não se afastam muito desta ideia quando entendem por modelo em educação pré-escolar "um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem em crianças em idade pré-escolar".

Podemos identificar claramente dois tipos de modelos que diferem entre si: os que foram desenvolvidos antes do estudo científico do desenvolvimento humano e que se organizaram em torno de "determinadas práticas educativas, apoiando-se em interpretações teóricas que lhe deram consistência" (Relatório Projecto Alcácer, 1990: 56), e outros sustentados exactamente na psicologia do desenvolvimento da criança.

#### **3.1- Os primeiros modelos curriculares**

Desde os tempos mais recuados, filósofos e pedagogos apresentaram contributos significativos no que concerne à educação das crianças até aos seis anos. Em 1628, John Amos Comenius (*in* Spodek e Saracho, 1998), escreveu

*School of Infancy* que defendia a ideia de que do nascimento até à idade dos seis anos a criança aprendia os rudimentos de todo o conhecimento. A sequência de estudos de Comenius incluía lições simples sobre objectos, pedras, plantas e animais; os nomes e funções das partes do corpo e as distinções entre as cores.

O clássico de Jean-Jacques Rousseau, *Emílio* (1762), veio colocar em discussão o valor da educação. Rousseau acreditava que a educação devia começar no nascimento e continuar até aos 25 anos. Ele enfatizou a necessidade de estimular o desenvolvimento natural da criança em vez de se usar a instrução para a socializar e preparar para a vida: "a liberdade e não o poder, é o bem maior. O homem verdadeiramente livre é aquele que deseja o que é capaz de realizar e faz aquilo que deseja. Esta é a minha máxima fundamental. Aplique-se à infância e a todas as regras da educação que dela emanarão" (Rousseau, 1762:48, in Spodek e Saracho, 1998).

Também Pestalozzi (1746 a 1827) apresenta uma ideia de educação para crianças pequenas que assenta na linguagem, no número e na forma, categorias consideradas transversais aos vários períodos de desenvolvimento infantil que a criança desenvolve de forma integrada. Ao educador cabe a progressão de tal processo para simplificar as operações intuitivas da criança. Mas é a linguagem que funciona como veículo de compreensão e integração, residindo aqui o principal desafio para o educador: "uma educação que é uma lição de coisas e pelas coisas" (Magalhães, 1997:124).

Com Froebel, criador do *Kindergarten*, assiste-se a uma preocupação de organizar propostas educativas voltadas para a acção da criança, confinando a acção educativa a um espaço definido. Aponta uma racionalidade e acção educativas que tendem a agir sobre a infância com sentido de futuro. Uma pedagogia sistematizada, normalizada, ordenada, com base em formas e relações. O uso dos Dons (conjunto de pequenos materiais em madeira manipuláveis para serem usados pelas crianças de formas preestabelecidas); das Ocupações (produzir papel, dobrá-lo e cortá-lo, costurar, desenhar, pintar e modelar); das Canções e Jogos com as Mães, bem como para ajudar as crianças a aprenderem a cuidar de plantas e animais (Magalhães, 1997; Spodek e Saracho, 1998).



É em Montessori, na primeira metade do século XX, que se encontra um contraponto a estas pedagogias para a infância, fazendo uma chamada de atenção para "o papel activo da criança na sua aprendizagem, para a importância da educação perceptivo-motora e para o potencial educativo das actividades da vida diária" (Relatório Projecto Alcácer, 1990:56), criando para tal um material auto-correctivo visando o treino dessas mesmas actividades.

O aspecto inovador do sistema educativo desenvolvido por Decroly (um dos inspiradores do Trabalho de Projecto, estruturado sob uma lógica de Centros de Interesse), consiste na sistematização de uma pedagogia teórico-prática com a utilização das teorias de Claparède (motivação, educação funcional). Para este teórico, a educação e a sociedade deveriam estar em interacção constante, não devendo a acção educativa reduzir-se à "sala de aula" (Relatório Projecto Alcácer, 1990). No entanto, na opinião de Magalhães (1997:125), esta é uma das vias para "o modelo escolar passar a impregnar toda a educação de infância".

John Dewey, um dos maiores teóricos educacionais americanos do século XX, teve uma longa e significativa influência na prática educativa. Defendeu ambientes de aprendizagem que asseguravam que as crianças se envolveriam activamente nas aprendizagens. A sua expressão "*learning by doing*" (aprender fazendo), tornou-se famosa. Outra ideia central em Dewey foi a de que o ensino e a aprendizagem interagiam e que o aluno fazia tanto parte do contexto da aprendizagem como o professor. Batia-se constantemente contra aquilo que entendia como a separação artificial entre a aprendizagem e a vida real. A sala de aula deveria ser um meio natural, em que viver e aprender aconteceriam em conjunto. Talvez a ideia, ou mesmo a visão, mais importante de Dewey fosse o ideal democrático que sempre permaneceu como o seu objectivo (Roldão, 1994; Relatório Projecto Alcácer, 1990; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

### **3.2- A relação entre as teorias do desenvolvimento e a educação pré-escolar**

O campo do desenvolvimento infantil tem mantido laços estreitos com a acção educativa. Os conceitos e as teorias do desenvolvimento infantil têm

influenciado as práticas curriculares e o modo como nos referimos a elas, sendo possível distinguir, na opinião de Spodek e Saracho (1998), cinco tipos de teorias que interpretam o significado do desenvolvimento e do comportamento infantil: as teorias maturacionistas, as comportamentalistas, as psicodinâmicas, as construtivistas e as teorias ecológicas.

### **3.2.1- a perspectiva maturacionista**

O primeiro psicólogo do desenvolvimento infantil a influenciar as práticas curriculares na educação pré-escolar terá sido, sem dúvida, Stanley Hall que, com um aluno seu, Arnold Gesell, preocuparam-se em estabelecer a base do estudo científico das crianças pequenas. As suas investigações centravam-se no estabelecimento de níveis médios de desenvolvimento para crianças de várias idades. O conceito de prontidão (*readiness*) desenvolveu-se a partir deste ponto de vista, ficando especialmente evidente nas questões relacionadas com a alfabetização. Durante muitos anos, a regra foi de que as crianças não estariam prontas para aprender a ler antes dos seis ou sete anos.

As capacidades das crianças podiam ser avaliadas e esta avaliação ajudaria os educadores a determinar o que estas crianças eram capazes de aprender. Esta visão, relativamente ao "ponto de vista do desenvolvimento infantil", teve uma influência significativa nos jardins de infância. Trata-se de uma perspectiva em torno de uma interpretação da prática educativa evolutivamente adequada e, por vezes, entendida como benevolente, na medida em que "as crianças podem não ser confrontadas com experiências educativas desafiadoras, mas antes apenas com actividades seguras e confortáveis" (Spodek e Saracho, 1998:68).

Esta abordagem maturacionista da aprendizagem nas crianças pequenas difere bastante das estratégias intervencionistas que educadores de infância têm adoptado com muitas crianças recentemente.

### **3.2.2- a perspectiva comportamentalista**

Sustentada nas teorias comportamentalistas, existe a assumpção de que qualquer comportamento pode ser ensinado a uma criança se forem empregues as técnicas adequadas. Essas técnicas foram identificadas por Skinner, na afirmação de que os comportamentos são determinados pelas suas consequências, denominadas de "reforços".

Ao contrário dos maturacionistas, os comportamentalistas acreditam que à excepção da maturação física, as maiores influências sobre o desenvolvimento humano estão no ambiente. Apesar desta influência teórica ter diminuído, a observação do comportamento infantil continua a ser um ponto importante da prática em jardim de infância. Centrando-se na aquisição de comportamentos observáveis, neste tipo de abordagem a iniciativa das actividades é claramente da ordem do educador, que, de acordo com um programa estabelecido, fornece os estímulos e as respostas necessárias para a progressão das aquisições.

O comportamentalismo teve uma influência significativa na área da educação especial, particularmente no trabalho com crianças portadoras de deficiências mentais graves, tendo a teoria sido usada para a elaboração de programas educativos (Gardner, Murphy e Crawford (1983).

### **3.2.3- a perspectiva psicodinâmica**

Um aspecto dominante desta teoria refere-se ao protagonismo do jogo para o desenvolvimento do ego da criança. O jogo simbólico configura-se como uma forma privilegiada da criança lidar e atingir o controlo do ambiente, de se adequar a solicitações, através de dramatizações acerca dos papéis e funções dos adultos, concepções psicanalíticas desenvolvidas nos trabalhos de psicanalistas como Erickson. O jardim de infância deve, por isso, dar oportunidade à criança de exprimir o seu mundo interior, os seus conflitos e emoções, fornecendo-lhe materiais e actividades que permitam a expressão livre. É a criança que deve tomar a iniciativa das actividades, que decorrem das necessidades do seu

desenvolvimento interno, devendo o educador estar atento às suas propostas para as aceitar e incentivar.

Para o desenvolvimento adequado das crianças nesta fase, ganham importância as interações com os pares e simultaneamente com o adulto (o educador), pois tal permite-lhes adquirir algum distanciamento face aos conflitos familiares e estabelecer novas identificações (João dos Santos, 1982).

Uma das características da perspectiva psicodinâmica é que ela é fenomenológica, isto é, não é a realidade objectiva que ganha relevância, mas antes a forma como ela é experienciada (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

### **3.2.4- a perspectiva construtivista**

A teoria construtivista tem influenciado significativamente a educação pré-escolar. As ideias piagetianas têm sido usadas extensamente nas áreas do ensino de ciências e matemática para crianças pequenas e, mais recentemente, o trabalho de Vygotsky tem influenciado o ensino da leitura e da linguagem, especialmente em novos programas de alfabetização.

Alguns aspectos são de destacar nas ideias de Piaget que influenciam as práticas dos educadores: o reconhecimento de que o conhecimento é construído a partir da manipulação e interação com o mundo, o que tem levado os educadores a providenciarem à criança oportunidades através da manipulação e exploração de objectos e situações concretas de aprendizagem; um outro princípio é o de que o erro é uma etapa fundamental na construção do conhecimento lógico-matemático e que só pode ser auto-corrigido a partir da construção activa pela criança de novas relações, motivadas por conflitos cognitivos; outra concepção inspirada nesta abordagem é a de estágio de desenvolvimento, permitindo identificar o momento do desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra e levando assim o educador a criar oportunidades que permitam à criança fazer experiências de acção e representação da realidade estimulantes para o seu progresso (Piaget e Inhelder, 1979).

Os trabalhos de Vygotsky vieram chamar a atenção dos educadores para a importância da mediação no processo de aprendizagem da criança e reavaliaram

o papel da imitação, encarando a ajuda, enquanto interacção social estimuladora, como um elemento determinante da aprendizagem e atribuindo grande significado ao papel do educador e dos pares como elementos facilitadores de desenvolvimento; o princípio de que o processo de aprendizagem deve ser orientado um pouco acima dos níveis de concretização e resolução já adquiridos pela criança foi outra das influências verificadas. É neste sentido que podemos compreender o conceito de Vygotsky de *zona de desenvolvimento proximal*: "a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolução independente de um problema e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem" (Vygotsky, 1979:133). As pessoas que rodeiam o sujeito, ou melhor, a criança, não são objectos passivos ou instrumentos do seu desenvolvimento, mas sim companheiros activos que guiam, planificam, regulam, seleccionam e filtram as condutas da criança. São agentes do seu desenvolvimento (*idem*).

Os trabalhos de Bruner também continuam a influenciar a área da educação pré-escolar. Bruner, como Vygotsky, considera que a criança tem condições de aceder a formas de actividades mais elaboradas, quando um adulto faz essa mediação. Para Bruner, Wood e Ross (1976, *in* Vasconcelos, 1997), trata-se de um processo de apoio "*scaffolding*"<sup>1</sup> a prestar à criança para ajudá-la a alargar as suas competências e conhecimentos. O desenvolvimento intelectual é descrito por Bruner como integrando dois processos - o de representação e o de integração, que possibilita ao indivíduo representar o que vai conhecendo e relacionar o passado com o presente e o futuro. Bruner defende que este desenvolvimento intelectual ocorre na base de uma representação evolutiva, tendo em consideração modos de ver o mundo em estádios diferentes: respostas motoras (activas), iconográficas (imagens esquematizadoras) e simbólicas (decorrentes das capacidades de raciocínio infinitamente variadas que têm origem nos sistemas de linguagem, como a fala e a escrita). De acordo com Bruner (1960), "a tarefa de ensinar um assunto a uma criança em determinada idade consiste em representar a estrutura desse assunto em termos da visão que a

---

<sup>1</sup> Na tradução da autora: "colocar andaimes".

criança tem das coisas" (Roldão, 1990:63). Outro aspecto a que a autora faz referência ao referir-se a Bruner é o de que o currículo deve ser organizado em espiral; neste sentido, o mesmo conteúdo pode ser ensinado a vários níveis, mas organizado de forma a que a criança o torne reconhecível e o integre aos já assimilados, isto é, o problema ou conhecimento pode ser apresentado às crianças se apropriadamente estruturado, posição contrária à de que o desenvolvimento é visto mais como um processo natural do que estando dependente das condições potenciadoras do ensino.

### **3.2.5- a perspectiva ecológica**

A perspectiva ecológica de desenvolvimento reconhece a articulação de factores ligados às características pessoais dos indivíduos e dos contextos físicos, sociais e culturais, em que ocorre a aprendizagem, acentuando as relações recíprocas que se estabelecem entre a pessoa e o meio ambiente em que se inclui. Este ambiente é representado por quatro sistemas em interacção e gradualmente abrangentes e relevantes para o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1987).

A criança participa directamente em variados contextos - a família, o jardim de infância, por exemplo - que constituem o seu micro-sistema - onde estabelece relações interpessoais no âmbito dos quais observa e participa em actividades e constrói laços afectivos. Estes cenários próximos do desenvolvimento humano mantêm entre si relações susceptíveis de a afectarem - meso-sistema - também condicionadas por factores mais distantes (as acessibilidades e os horários do J.I., por exemplo) que definem o exo-sistema, finalmente, sob a influência das instituições - macro-sistema, ou seja, abrange o plano externo do ambiente ecológico.

O trabalho de Bronfenbrenner contribuiu para a importância atribuída pelos educadores às influências da sala de actividades sobre as crianças pequenas, assim como da casa, da comunidade e da cultura, contextos estes que se passaram a requerer interligados.

Das referências de Bronfenbrenner, a organização do ambiente educativo na educação pré-escolar configura-se como fundamental, sobretudo em termos do significado que este adquire para as crianças. Uma organização do espaço por áreas, permitindo actividades diversificadas e estimulantes é concebida como facilitadora de desenvolvimento.

Esta teoria também nos ajudou a reconhecer a importância das características pessoais das pessoas implicadas com a criança, assim como das características físicas e culturais dos contextos.

### **3.3- Uma reflexão crítica à luz do desenvolvimento infantil**

Os conceitos estabelecidos pelos teóricos do desenvolvimento aqui citados diferem entre si em vários aspectos. Uma das diferenças que importa aqui sublinhar está no grau de importância atribuído à constituição genética (hereditariedade) ou às experiências vividas durante o crescimento (ambiente) de um indivíduo. Como referimos, alguns teóricos, como Gesell, sugerem que o desenvolvimento é determinado primariamente pela hereditariedade. Outros, como Bruner e Vygotsky, sugerem que as experiências de uma criança determinam em grande parte o que ela vem a tornar-se, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento social e cultural.

A maioria dos especialistas em desenvolvimento infantil acredita que estas duas influências são importantes e que o impacto do ambiente nunca deve ser ignorado. Embora a família seja a principal fonte de influência ambiental sobre as crianças pequenas, a educação pré-escolar também ganha importância, assim como o contexto social no qual a criança é criada.

As teorias e as pesquisas sobre o desenvolvimento propiciam um quadro referencial da evolução média do desenvolvimento das crianças, da qual a maioria delas difere. As normas permitem-nos antecipar como serão as crianças, mas como norma, representa uma média das características gerais; não pode em caso algum descrever com rigor nenhuma criança em particular. Embora as crianças apresentem características parecidas, cada uma delas em cada idade será diferente de todas as outras em muitos aspectos significativos. A tal ideia

subjaz a necessidade de valorizarmos as diferenças individuais para conhecermos, de facto, como cada uma difere da média – que aliás não existe... - antes de planearmos a intervenção e estabelecermos expectativas.

Uma reflexão acerca dos contextos históricos e sócio-culturais a partir dos quais se expressam algumas imagens e concepções acerca das crianças tende, muitas vezes, a ficar na penumbra. De facto, torna-se necessário explicitar que o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogénea e de significado óbvio. O ponto de vista da sociedade em que ela se insere e das respectivas exigências e expectativas necessita de ser considerado na reflexão teórica acerca dos modos como as crianças aprendem e se desenvolvem. Numa revisão sobre as concepções teóricas dominantes sobre os modos de pensamento das crianças, Roldão (1997:108) põe em evidência que as "concepções são interpretações baseadas em determinados valores e sempre influenciadas por crenças e condições culturais, por concepções do homem e da sociedade próprias de cada época".

Observa-se, pois, que não apenas a Psicologia, a Sociologia, a História, ou outras Ciências Humanas se constituem como condições independentes para um conhecimento e valorização da criança, mas antes se reclama uma atenção por parte dos professores à pluralidade de focagens no sentido da procura dum melhor conhecimento.

### **3.4- Outras fontes de organização curricular**

Há mais de três décadas, Jerome Bruner veio sugerir que os **campos organizados do conhecimento** deveriam ser utilizados como a base dos currículos educativos para todos os níveis de ensino. A "estrutura das disciplinas", argumentava Bruner, poderia configurar-se como intelectualmente significativa. Esta linha de raciocínio implica, por sua vez, que o objecto da educação não é a abrangência, mas a profundidade. Defendeu a ideia de que a forma de um currículo fosse concebida como uma espiral que começa com ideias-chave em cada área do conhecimento que seriam retomadas à volta de formas cada vez



mais complexas à medida que as crianças avançassem no sistema de ensino (Bruner, 2001).

Outra referência no desenvolvimento das práticas em educação pré-escolar tem sido o **conteúdo escolar** do nível de ensino subsequente, enfatizando as competências académicas, partindo do pressuposto de que a principal função da educação pré-escolar é a de preparar as crianças para as aprendizagens formais.

Autores como Evans (1982), (*in* Spodek e Saracho, 1998), Zabalza (1998) reconhecem a necessidade de existirem elos de ligação entre a etapa pré-escolar e o 1º ciclo, mas que não tem que significar uma antecipação dos conteúdos escolares.

Podemos identificar outra visão da educação **centrada na criança** e que apresenta como elementos estruturadores as suas necessidades imediatas. Falamos de um modelo em volta da motivação intrínseca da aprendizagem, do desenvolvimento da autonomia. O educador, nesta concepção, é considerado como um guia, facilitador e orientador das actividades.

Os valores implícitos na concepção de educação sugerem concepções de sociedade e modos de vida adequados e, nesta medida, os estabelecimentos de educação são empreendimentos idealizados para servirem a propósitos sociais. Os valores culturais sugerem o que é importante que a criança saiba, o que está de acordo com uma certa ideia de criança e que adquire significado quando relacionados com essas posições de valor. Segundo Bernard Charlot (1977, *in* Cardona, 1997:19), "a imagem de criança é sempre a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projectam na criança, uma criança que procura identificar-se com o modelo criado por esta projecção".

#### **4- OLHANDO A REALIDADE PORTUGUESA - UMA BREVE SÍNTESE DAS IDEIAS E TEORIAS QUE INSPIRARAM A ACÇÃO EDUCATIVA**

As novas ideias pedagógicas a partir de Rousseau, Pestalozzi, Dewey e outros vieram introduzir novas concepções sobre a infância, assim como perspectivas de intervenção com a mesma e interpretações acerca do seu

desenvolvimento. Estas ideias foram frutificando simultaneamente ao surgimento do processo de industrialização e a educação das crianças fora do espaço doméstico e sob a orientação de pessoal habilitado começa a ganhar algum sentido.

Nos finais do século XIX (11 de Dezembro de 1880) é estabelecido em Lisboa um "asilo-modelo" inspirado pelo método de Froebel, surgindo em paralelo a deliberação de mandar pessoas ao estrangeiro para estudo do sistema de Froebel (Ferreira Gomes, 1977).

Paralelamente aos contributos recebidos de outros países, é de destacar dois pedagogos portugueses do final do século XIX, princípio do século XX.

José Augusto Coelho, publicou no tomo IV nos seus Princípios de Pedagogia em 1893 (*idem*), um projecto para uma escola infantil que deve ser considerado como a primeira tentativa de desenvolvimento de um currículo para a educação infantil em Portugal. Na sua ideia, a escola infantil deveria ir dos três aos oito anos, altura em que se iniciava a escola primária e tinha como objectivos o desenvolvimento psicomotor, afectivo, social, estético e intelectual (*idem*).

Com o estabelecimento da 1ª República, a educação pré-escolar constituiu-se no sistema oficial de ensino e em 1911 é criado o primeiro Jardim-Escola João de Deus, em Coimbra, que vai dar origem a uma rede privada destes Jardins-Escolas destinados a crianças de ambos os sexos, entre os quatro e sete anos. Seguem as orientações metodológicas da Escola de Formação de Educadoras João de Deus com a introdução do método da cartilha maternal para a aprendizagem da leitura e da escrita que, na opinião do seu criador, deve ser iniciada na fase pré-escolar (Ministério da Educação, 2000; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Cardona, 1997).

Para além do modelo dos jardins-escola João de Deus, os trabalhos cujas contribuições tiveram mais eco nas práticas educativas nos jardins de infância foram os de Montessori, Décroly e Freinet, ou seja, os métodos das chamadas "Escola Nova" e "Escola Moderna"

As técnicas cooperativas de grupo de Celestin Freinet, a produção de materiais e textos com uma ênfase social e as teorias da pedagogia institucional constituem influências também marcantes na educação das crianças, assim como

na formação de adultos (Relatório Projecto Alcácer, 1990; Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Este Modelo do Movimento da Escola Moderna, sustentado na pedagogia de Freinet, surge em Portugal a partir dos anos 60, introduzido por Maria Amália Borges e reclamava uma alteração de fundo "no funcionamento da escola, defendendo-se que esta se tornasse menos repressiva e mais centrada nas vivências das crianças e na sua participação activa na gestão das actividades escolares" (Cardona, 1997:60).

Niza (1996:141) enuncia as três finalidades formativas que "decorrem da concepção de escola: 1. a iniciação às práticas democráticas; 2. a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. a reconstrução cooperada da Cultura" (*idem*). Derivam das finalidades apresentadas sete princípios estruturantes da acção educativa: "os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação"; "a actividade escolar, enquanto contrato social e educativo"; "a prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação"; "os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos"; "a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação"; "as práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos"; "os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula 'actores' como fonte de conhecimento nos seus projectos" (*idem*:143-144). Nos fundamentos curriculares da educação no jardim de infância, são condição a formação de grupos verticais, a liberdade de expressão, assim como proporcionar espaços de exploração de ideias, materiais e documentos que solicita a interrogação. Quanto ao espaço, ele organiza-se em seis oficinas e uma área polivalente para o trabalho colectivo. O dia decorre em nove momentos: "1. acolhimento; 2. planificação em conselho; 3. actividades e projectos; 4. pausa; 5. comunicações (de aprendizagens feitas); 6. almoço; 7. actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); 8. actividade cultural colectiva; 9. balanço em conselho" (*idem*:151). Os educadores assumem-se como "dinamizadores da cooperação, animadores cívicos, promotores da organização participada e auditores activos" (*idem*:155). A avaliação é concebida como formativa, apoiada nas ideias de Perrenoud (1991) e contempla "registos

colectivos e individuais de produção; comunicações das crianças ao grupo; acompanhamento dos processos de produção, assim como as ocorrências significativas registadas no Diário de grupo e o debate e a reflexão em conselho" (*idem*). A interacção com as famílias e a comunidade são assumidos como fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância.

O currículo High Scope, de Orientação Cognitivista, foi proposto pela Fundação High Scope e assenta na teoria de Piaget. Oliveira Formosinho (1996:62), apresenta este modelo curricular no âmbito do Projecto Infância. Este currículo enquadra-se no paradigma desenvolvimentalista: "o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios com as seguintes características:

- a) Cada estádio representa uma estrutura qualitativa própria;
- b) Estas estruturas qualitativamente diferentes formam uma sequência invariante de desenvolvimento;
- c) Esta sequência invariante de desenvolvimento é universal".

Os vários componentes da estrutura curricular High Scope, estão desenhados em "quatro instrumentos:

- 1) ambiente físico,
- 2) rotina diária;
- 3) interacção adulto-criança;
- 4) interacção adulto-adulto" (*idem*:66).

É dado um especial relevo à organização do espaço e dos materiais de trabalho, no sentido de permitir diferentes aprendizagens, sendo considerados uma área de intervenção curricular do educador. A organização do dia de trabalho - a rotina diária - "é pensada pelo adulto, mas progressivamente co-construída pela criança.(...) esta rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças" (*idem*:71-72). O papel do adulto é sobretudo o de criar situações desafiadoras do pensamento actual da criança, provocando conflito cognitivo que conta com o apoio do adulto, levando a que a criança se empenhe activamente no problema. Procura-se estabelecer um equilíbrio entre as iniciativas do educador e as das crianças, cabendo ao adulto aceitar as propostas das crianças, mas também tomar a iniciativa de actividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

A Pedagogia de Projecto (ou Trabalho de Projecto, ou Abordagem de Projecto) assenta numa forma de intervenção, onde as crianças, em cooperação com diversos adultos, exploram e tratam qualquer assunto em relação directa com a realidade em que o assunto surge. Esta metodologia dá lugar à resolução de problemas, necessidades, ao conhecimento de fenómenos significativos que rodeiam a criança, introduzindo-a nos princípios e desenvolvimento do método científico, ideias tradicionalmente defendidas por Dewey e Kilpatrick. O envolvimento activo em projectos, em experiências reais e directas com o ambiente, aprender fazendo (*learning by doing*), assim como brincadeira espontânea são características identificadoras desta abordagem metodológica. O Trabalho de Projecto investe na aplicação de capacidades, na motivação intrínseca, partindo da assumpção de que a criança partilha responsabilidades com o educador ou qualquer outro adulto ou companheiro mais experiente, na sua aprendizagem e aproveitamento, reforçando sentimentos de aceitação positiva de si própria, aprendendo a partir de erros e dúvidas (Katz e Chard, 1997).

Não foram, porém, apenas estes contributos, conhecidos sobretudo teoricamente na maioria dos jardins de infância portugueses, que influenciaram os modos de organização e tipos de actividades. Os conceitos transmitidos pelas várias escolas de formação assentes numa multiplicidade de referenciais teóricos, nem sempre conscientes para os educadores, levaram-nos a defender um modo de estar eclético, não praticando um modelo sistematizado (Relatório Projecto Alcácer, 1990). Também Bairrão *et al.* (1990) consideram que a maior parte dos educadores portugueses seguem modelos indiferenciados.

## **5- O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL**

Após termos apresentado uma breve revisão das ideias, modelos e teorias em vários campos que deram origem às práticas actuais da educação pré-escolar, apresentaremos alguns apontamentos acerca do desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal.

Apesar dos esforços e abundante legislação produzida durante a 1ª República, os resultados não se traduziram por guias de acção, ou seja, embora as perspectivas fossem de abertura no atendimento a este sector educativo, as realizações foram demasiado precárias (Ferreira Gomes, 1977).

A linha político-ideológica do período salazarista foi a de obstruir o trabalho das mulheres fora de casa o que, com o retorno da educação da criança desenvolvida exclusivamente no espaço doméstico, fez com que as escolas infantis oficiais fossem fechadas ou transferidas para o quadro do ensino primário. Em 1937, durante a apresentação na Assembleia Nacional da proposta de reforma do ensino primário, o referido encerramento das escolas infantis é baseado no número reduzido de crianças que frequentavam estabelecimentos de educação infantil que rondava 1% (Ministério da Educação, 2000; Cardona, 1997).

Só nos anos 70, e mais especificamente em 1973, com a "Reforma Veiga Simão," o Ministério volta a tentar implantar a educação pré-escolar gratuita a nível oficial. A partir desta Reforma do Sistema Educativo obtiveram-se dois tipos de resposta: uma de cariz predominantemente assistencial, da responsabilidade do então Ministério dos Assuntos Sociais e outra, predominantemente educativa, da responsabilidade do Ministério da Educação.

É após 1974 e a Revolução de 25 de Abril que se assume social e politicamente a ligação entre a educação e a manutenção duma sociedade democrática, defendendo o princípio de que para que este seja democrático tem de ser participado e igualitário (Stoer, 1986).

Nesta época, a criação, na prática, das Escolas Normais de Educadores de Infância<sup>2</sup> e dos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação e Investigação Científica (Lei nº 5, de 1 de Fevereiro de 1977, do Ministério da Educação e Investigação Científica.), assim como a publicação dos seus Estatutos (Decreto-Lei nº 542, de 31 de Dezembro de 1979), foram alguns sinais da atenção que a educação pré-escolar começava a merecer do Estado.

---

<sup>2</sup> Resolução do Conselho de Ministros de 13 de Fevereiro de 1976.

## 6- LEI-QUADRO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES E D.L.Nº 241/2001... OU A VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apesar de já reconhecida, só recentemente, o discurso oficial explicita de forma clara o potencial educativo que subjaz à educação pré-escolar e prevê um quadro integrador das diferentes modalidades deste nível de educação, perspectivando uma organização pedagógica e curricular comum às diferentes instituições. A educação pré-escolar ganha destaque na sequência da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) e da aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97 de 4/8), publicadas posteriormente pelo Departamento da Educação Básica em Setembro do mesmo ano e recentemente o D.L. nº 241/2001 de 30 de Agosto.

A **Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar** consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica assinala a dupla função - educativa e social - dos estabelecimentos de educação pré-escolar prevê a gratuitidade da chamada componente educativa, explicita a participação das famílias naqueles estabelecimentos e esclarece o papel estratégico do Estado enquanto parceiro de iniciativas particulares e autárquicas, promotor e fiscalizador de uma rede generalizada, articulada e de qualidade da educação pré-escolar.

O Decreto-Lei nº 147/97, clarificando o definido na Lei-Quadro, explicita nomeadamente a constituição de uma rede nacional de educação pré-escolar integrando as redes pública e privada, consagra o princípio da tutela pedagógica única pelo Ministério da Educação e objectiva a necessidade de conjugar na educação da infância objectivos pedagógico/educativos com objectivos sociais de apoio à família.

De acordo ainda com a referida lei, são **objectivos** da educação pré-escolar a promoção (1) do desenvolvimento pessoal e social; (2) do desenvolvimento global individualizado; (3) da socialização e aprendizagem de atitudes e do conhecimento da linguagem, das expressões e da compreensão do mundo.

São **finalidades** da educação pré-escolar (1) apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos, (2) proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual, (3) promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade e (4) prepará-la para uma escolaridade bem sucedida. A escola deverá ser entendida como local de aquisição de aprendizagens múltiplas.

A **rede pública** integra os estabelecimentos criados e a funcionar na directa dependência da administração pública central e local, isto é, do ME - Ministério da Educação e do MTS - Ministério do Trabalho e Solidariedade.

Acautelando sempre os projectos educativos de cada escola, é da responsabilidade do Ministério da Educação, através da tutela pedagógica única, garantir a qualidade pedagógica do ensino ministrado e financiar os encargos respeitantes à componente educativa. O apoio às famílias, designadamente o desenvolvimento de actividades de animação sócio-educativa, é atribuição e responsabilidade financeira do MTS.

A legislação entretanto publicada é da responsabilidade conjunta dos Ministérios da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade.

São competências do Estado, através do Ministério da Educação:

- Criar uma rede pública de educação pré-escolar generalizando a oferta dos respectivos serviços de acordo com as necessidades;
- Definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativo, pedagógico e técnico e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização;
- Privilegiar as zonas carenciadas de cobertura da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Anteriormente e até ao ano de 1977, havia uma tutela diversificada dos estabelecimentos de educação pré-escolar: os da responsabilidade do Ministério da Educação, com uma componente predominantemente educativa e os da responsabilidade do Ministério do Trabalho e Solidariedade, com uma forte incidência na componente social de apoio à família.



Apesar da diversidade de organizações institucionais, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar sublinha que compete ao Estado definir as orientações gerais a que se deve subordinar a educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, especificando ainda que compete ao Estado “definir objectivos e linhas de orientação curricular” (artigo 8º). A afirmação do princípio da tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação exprime o reconhecimento social e político do carácter predominantemente educativo do jardim de infância. Esta tutela compromete-se com a salvaguarda e supervisão da qualidade das instituições de educação pré-escolar por parte de um único responsável.

As **Orientações Curriculares** destinam-se à organização da componente intencionalmente educativa da educação pré-escolar e constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática. Pretende-se com elas e com a sua publicação, não só contribuir para um aumento da qualidade da educação pré-escolar e proporcionar uma dinâmica acrescida de inovação nesta área, como também criar um quadro de referência comum - *espelho de uma coerência profissional* (Vasconcelos, 1997, ME, Preâmbulo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) - para todos os educadores, facilitar a continuidade educativa e permitir uma maior afirmação / visibilidade social da educação pré-escolar e dos educadores de infância.

Neste estudo cabe reflectirmos em torno do referido documento e das questões que o atravessam ou que ele despoleta, pretendendo uma acção educativa compatível com a existência de uma intencionalidade que afirme uma acção pedagógica concertada e consequente. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar «constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o Educador na tomada de decisões sobre a sua prática; na condução do processo educativo» e tem como funções: «i) constituir um quadro de referência para todos os educadores; ii) tornar «visível» a educação pré-escolar; iii) facilitar a continuidade educativa; iv) contribuir para melhorar a qualidade da educação pré-escolar; v) proporcionar uma dinâmica de inovação»<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> ME, DEB, 1997

Estas Orientações devem ser compreendidas como referenciais de suporte da acção educativa de todos os educadores e da configuração da sua intencionalidade. Se este for o entendimento, poderão constituir-se como um meio de construção de uma profissionalidade que legitima a actividade e a importância do seu(s) papel(eis).

Estas Orientações Curriculares dizem claramente não constituírem um programa, pois são apresentadas mais como «indicações para o educador do que para a previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.» (ME/DEB, 1997:13). Também se diferenciam de algumas concepções de currículo «por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos» (*idem*).

As Orientações Curriculares constituem um quadro de referência para todos os educadores na organização da componente educativa, configurando-se como um apoio para as suas decisões: por um lado, rompeu com um *modus faciendi* centrado nos estabelecimentos de educação, ou seja, com o deixar ao critério de cada um destes estabelecimentos a definição das orientações a imprimir; por outro lado, integrou a educação pré-escolar no próprio sistema, promovendo a articulação entre este nível de educação e o primeiro ciclo do ensino básico e apelando à reunião e troca de experiências; definiu claramente que o desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador; promoveu o processo reflexivo acerca das intenções pedagógicas do educador, pretendendo contribuir para uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

O processo que antecedeu a implementação das Orientações Curriculares envolveu um primeiro momento em 1996 em que foi constituído um grupo composto por elementos ligados ao núcleo ministerial de Educação Pré-Escolar com um elemento do Instituto de Inovação Educacional. As finalidades desse trabalho foram as de recolher opiniões sobre as vantagens e desvantagens das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o levantamento de sugestões sobre a sua estrutura e a produção de uma proposta de um texto preliminar para discussão. Depois de consultas informais a educadoras de infância e a especialistas de educação pré-escolar e de currículo, avançou-se para um debate incluindo representantes do Ministério da Educação, Ministério da

Solidariedade e Segurança Social, representantes das Escolas Superiores de Educação (ESE(s)), Associações Profissionais, Sindicatos de Professores, União das Instituições Particulares de Solidariedade Social (UIPSS), Associações de Estabelecimentos do Ensino Particular, União das Misericórdias, Confederação de Associações de Pais, que se pronunciaram sobre o teor e o desenvolvimento dessas Orientações, num processo que pretendeu ser a manifestação clara pelo direito em fazer ouvir as múltiplas vozes (Lopes da Silva, 1997).

As solicitações de educadores de infância da rede pública no sentido da construção de um documento-instrumento que garantisse uma maior coerência profissional e uma maior afirmação social da educação pré-escolar (Vasconcelos, 1990) são respondidas com a difusão das Orientações Curriculares por todas as educadoras de infância da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar.

No diploma que institui estas Orientações Curriculares referencia-se que o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, terá de ter em conta, entre outros aspectos, as áreas de conteúdo e que são três:

1. Área de formação pessoal e social;
2. Área de expressão e comunicação, que compreende três domínios:
  - a) domínio das expressões com diferentes vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical;
  - b) domínio da linguagem e abordagem escrita;
  - c) domínio da matemática;
3. Área de conhecimento do mundo.

Sendo o termo área um termo habitual na educação pré-escolar, este novo documento<sup>4</sup> define áreas de conteúdo «como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer».

Estas áreas de conteúdo, numa perspectiva de construção articulada do saber, pretendem-se abordadas de uma forma globalizante e integrada. Assim, a área de conhecimento do mundo articula-se com a de desenvolvimento pessoal e social e com a de expressão e comunicação, porque, ao relacionar-se com os

---

<sup>4</sup> ME/DEB, 1997: 47

outros, constrói-se a identidade pessoal e toma-se posição perante o mundo social e físico.

A planificação do trabalho é entendida como uma *actividade conjunta* entre os docentes em exercício no estabelecimento, com a participação das crianças, dos pais e da comunidade envolvente; deverá ter em consideração o resultado da observação de cada criança e do grupo, no sentido de permitir uma diferenciação pedagógica e de garantir a adequação do trabalho a realizar no grupo de crianças envolvidas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, introduzidas a nível nacional, determinam que todos os jardins de infância, quer os que se encontram sob a tutela do Ministério da Educação, quer os que são tutelados pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, devem ter uma vertente educativa.

Muito recentemente, o **D. L. nº 241/2001** de 30 de Agosto, no seu anexo nº1, vem definir o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, nomeadamente:

**- na concepção e desenvolvimento curricular:**

"1 - Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas"

**- na integração do currículo:**

"1 - na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo".

Este perfil vem evidenciar uma perspectiva interpretativa dos desempenhos profissionais, o que se poderá configurar como uma das condições para a afirmação da profissão como um todo. Tal perfil, ao caracterizar o desempenho profissional do educador, evidencia e vai-se progressivamente sustentando nas

ciências da educação, pelo que o conhecimento da classe pode tornar-se mais consistente, assim como a visibilidade social da profissão poderá aumentar.

## 7- O JARDIM DE INFÂNCIA COMO ESTRUTURA INSTITUCIONAL E ASPECTOS CARACTERIZADORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O **Jardim de Infância** constitui-se como o contexto formal mais frequente de atendimento, relativo à educação das crianças entre os três e os seis anos de idade e um dos primeiros contactos com um mundo social mais alargado do que o ambiente familiar.

Dada a idade das crianças, este nível de educação tem preocupações relativas à estabilidade emocional e afectiva, que lhe conferem singularidade, assumindo-se o educador como um eixo estruturante que estabelece uma relação muito próxima com cada criança configurando-se como facilitador e mediador da interacção do processo de aprendizagem e crescimento (Lopes da Silva, 1991, Zabalza, 1998). Sendo que a própria presença do educador é um dos eixos essenciais no acto educativo: "a pedagogia da presença como linha fundamental de acção" (Zabalza, 1998:26). Na verdade, o peso da componente das relações é muito forte e a **relação** constitui, provavelmente, o recurso fundamental na educação de crianças pequenas. Parece consensual que qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de laços significativos, "não necessariamente na concepção de vínculos quase materno-filiais" (*idem*:27). Da mesma maneira, muitos dos problemas que têm início nesta etapa e que muitas vezes mostrarão os seus efeitos desestabilizadores em etapas posteriores, são concomitantes com relações criança-educador mal estabelecidas e resolvidas (Santos 1982, Zabalza, 1998).

Mas não é apenas o educador que estabelece uma relação próxima com cada uma das crianças que é considerado como recurso deste meio educativo: o grupo de pares, o qual favorece a interacção e é mediador do processo de aprendizagem e socialização configura-se como a "forma inaugural de conviver num espaço distinto do familiar" (Keil, 1993:125).

As características estruturais e de funcionamento, organização e atendimento dos Jardins de Infância variam consoante o seu enquadramento institucional e a natureza dos serviços que oferecem. Para tal, contribuem, entre outros factores, as funções que as instituições ou serviços privilegiam e que, de acordo com Bairrão e Tietze (1995), podem ser de três tipos:

- *Função educacional*, que se caracteriza por facilitar a entrada da criança na escolaridade básica através da estruturação e/ou aquisição de determinadas competências pré-académicas e académicas.
- *Função de socialização*, que se caracteriza pelas oportunidades oferecidas pelas instituições no desenvolvimento da interacção social e da estruturação do auto-conceito.
- *Função de prestação de cuidados*, que se caracteriza pela oferta de um ambiente seguro e saudável enquanto os pais trabalham.

Também Zabalza (1998) salienta que a educação pré-escolar tem enfrentado o debate entre um duplo caminho: por um lado, o de se transformar numa estrutura mais assistencial, mais comprometida com a "guarda e custódia" de crianças pequenas; por outro, o de se transformar num período escolar mimético, com enfoques e exigências de aprendizagens da etapa seguinte. Em ambos os casos, o enfoque num ou noutro sentido tem contribuído para um relativo esvaziamento de sentido formativo próprio e apesar do reconhecimento que esta dicotomia se tem vindo a esbater nos últimos anos, a "plena identidade formativa desta etapa ainda não foi alcançada" (*idem*:17).

Em relação à educação pré-escolar, cabe realçar um conjunto de aspectos comuns que a caracterizam e a têm vindo a distinguir de outros níveis de escolaridade (Carrilho Ribeiro, 1990; Relatório Projecto Alcácer, 1990; Lopes da Silva, 1991):

- Ênfase dada aos aspectos relacionais e afectivos.
- Ausência de programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório.
- Práticas de educação pré-escolar organizadas em torno de actividades, situações lúdicas ou experiências, prevalecendo esta componente sobre os conteúdos e avaliação e, embora em menor grau, sobre os objectivos.

- Uma organização específica do espaço, no qual se dá relevância à organização dos materiais como ponto de partida da aprendizagem.
- A presença de um grupo de crianças da mesma idade.
- Uma estreita ligação entre jardim de infância - família - comunidade.

A preocupação com as relações colaborativas entre os educadores, pais e comunidade - segundo um estudo exploratório coordenado em Portugal por Don Davies (1987:109), abrangendo nove distritos, mas cujos resultados este autor pensa poderem ser alargados à totalidade da população portuguesa, concluiu que "as educadoras de infância são, em geral, marcadamente mais positivas acerca dos pais e dos seus papéis na vida e educação dos seus filhos e na escola". Ao mesmo tempo, verificou que os pais das crianças dos jardins de infância estabelecem contactos mais frequentes e variados do que os pais de crianças noutros níveis de ensino (*idem*:60).

Segundo Lopes da Silva, (1991:50), as características gerais da educação pré-escolar expressam-se também por uma terminologia específica: "assim, não se usa, normalmente, o termo ensino, mas sim educação pré-escolar, em que não há professores, mas educadores, que não dão aulas, mas organizam actividades, que não têm uma classe ou turma, mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos, mas sim por crianças e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala de actividades".

## **8- À VOLTA DA DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sendo o acto educativo tão complexo, não é estranho depararmo-nos com perspectivas diversas que seleccionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos, que determinam diferentes concepções. O currículo concretiza-se, assim, como a ponte entre a escola e determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes (Sacristán, 2000). Aliás, nesta ordem de ideias, Roldão (1999a:27), afirma: "é o currículo que define a natureza da instituição escolar, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a

necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens - seja o que for que se considere dever constitui-lo".

As teorias e operacionalizações do currículo têm assumido durante as últimas décadas o centro de debates intensos. O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, através de um ou vários modelos educativos determinados, pelo que necessariamente se transforma num tema controverso e ideológico. Os seus conteúdos (culturais, intelectuais, de formação ao longo da vida) não podem ser entendidos senão na unidade global a que se referenciam, como nos define Roldão (1999a:43) a respeito do currículo:

"é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver. Esse conjunto de aprendizagens não resulta de uma soma de partes. O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora".

Zabalza (1998) reclama um outro papel do professor como profissional activo na construção do currículo, o que significa estar mais além da aceção de profissional de ensino, ou seja, incluir-se, ele mesmo, como também fazendo parte do projecto formativo criado.

Também Frabboni (1998:75), apresenta a sua interpretação acerca de currículo como percurso formativo específico e intencional de uma etapa escolar. Defende claramente que a estrutura curricular do jardim de infância, as experiências e actividades partam das necessidades das crianças: "à escola da infância ocorrem crianças diversas e não 'idênticas' (...) o que exige que deixem de adoptar modelos didácticos pré-fabricados, rígidos, mas passem a procurar soluções didácticas flexíveis e moduladas, ou seja, condizentes com as necessidades reais das crianças e do contexto social 'o território, a comunidade' onde actua a escola da infância". Por sua vez, Roldão (1999a:53), não se afasta muito desta definição ao sublinhar que "a adequação curricular relaciona-se com as características do aluno, tratando a informação de forma a que os sujeitos possam compreendê-la de acordo com os instrumentos de que dispõem".

Apple (1986), todavia, considera que é currículo toda e qualquer prática educativa experienciada pela criança na escola. Gaspar (1990:24, baseando-se



em Gordon e Browne, 1989; Schwartz e Robison, 1982), também coloca em relevo que "esta perspectiva de currículo é a mesma que se encontra na definição de currículo considerado como todas as experiências da criança na escola, que acontecem quando elas interagem com os materiais e as pessoas, sejam essas experiências planeadas ou não".

## **9- DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES AO ASSUMIR DA GESTÃO DO CURRÍCULO**

Tendo por pano de fundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997), que se configuram como pólos referenciais, indicadores, das experiências relevantes a proporcionar às crianças no jardim de infância, parece chegada a hora dos profissionais deste nível de educação tornarem explícita a intencionalidade da sua acção educativa, o que implica planificação, avaliação e registo, posição esta também expressa por Zabalza (1998).

Socorrendo-nos da mesma ideia em Roldão (1999a:25), "sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...". E continua: "Gerir é assim, um processo que podemos estruturar em várias dimensões:

- Analisar - ponderar;
- Decidir - optar;
- Concretizar a decisão - desenvolver a acção;
- Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão;
- Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada" (*idem*:38).

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adopta uma posição e uma orientação que se concretiza, precisamente, na tomada de decisões que assume. O interesse pelos aspectos relacionados com o currículo parece ser a consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

De acordo com Sacristán (2000:201), é através da *praxis* que o currículo adquire significado para os alunos e para os professores: "o currículo na acção é a última expressão do seu valor, pois, enfim, é na prática que qualquer projecto, ideia, intenção se faz realidade de uma forma ou de outra; manifesta-se, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida".

## **10- ENTRE A CONCEPÇÃO E A ACÇÃO - COMO OCORRE ESSA RELAÇÃO?**

A assunção de uma relação directa entre concepção e atitude deve ser relativizada e justifica a necessidade de abordarmos alguns pontos de vista acerca de como ocorre (ou não) essa relação. Rosenberg e Hovland (1960, citados por Lima, 1993:3), definem atitude "como uma predisposição para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas". Rokeach (1970, *cit.* Matos, 1992), porém, define a atitude como uma organização relativamente estável de concepções acerca de um objecto ou situação que predispõe um indivíduo para responder de uma determinada forma. No entanto, estes autores diferenciam atitudes de concepções, defendendo que as primeiras são sustentadas pelas concepções, que constituiriam a componente cognitiva e racional.

As concepções são definidas por Ponte (1994) como sendo essencialmente de natureza cognitiva e actuam como uma espécie de filtro, estruturando o sentido que atribuímos às coisas, ou seja, mediatizam a nossa relação com a realidade; Guimarães (1988:20) caracteriza a concepção como "um esquema teórico mais ou menos consistente (que um indivíduo possui) que lhe permite interpretar o que se lhe apresenta ao seu espírito e que de alguma maneira o predispõe e influencia a sua acção a isso".

No entanto, a relação entre as concepções e o conhecimento também é abordada. As concepções podem ser consideradas como possuindo uma natureza mais estagnada e menos consistente que os conhecimentos, baseiam-se em juízos e avaliações e apresentam, por isso, uma forte componente emocional. Uma das características das concepções é a de serem consideradas

um dos vários graus de convicção. Ao conhecimento estão associados critérios de validade que satisfazem a sua condição de verdade, critérios esses que são inexistentes para as concepções. Estas não teriam, pois, um suporte empírico que as validasse, sendo, antes, criações livres da imaginação humana individual e/ou colectiva (Matos, 1991).

Trata-se de conceitos que se apresentam com diferentes origens e cujo significado nem sempre é consensual, mas que respeitam a cognições e tomadas de decisão, querendo significar que muito do que os professores fazem depende da forma como concebem, pensam e decidem. Clark e Peterson (1986, *in* Zabalza, 1994; Januário, 1996; Spodek e Saracho, 1998), consideram três grandes categorias de processos de pensamento dos professores:

- (a) as teorias implícitas, concepções e crenças, representando as convicções que os professores defendem, bem como os conceitos e os valores que estes transportam para a actividade docente;
- (b) o planeamento do professor - os pensamentos e as decisões pré e pós-interactivas, relativos à organização, estrutura e avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- (c) os pensamentos e decisões interactivas, durante a interacção na sala de aula, constituindo os processos mentais que sustentam as decisões imediatas, necessárias pelas situações pedagógicas concretas.

Finalmente, todos estes processos cognitivos representam quadros de referência ou constituem condições próprias da função docente ou da orientação específica da actividade formativa (Januário, 1996) e a sua contribuição tem sido uma tentativa de aumentar o conhecimento dos professores, das suas práticas e, principalmente, dos seus processos de pensamento, dado que as condições a partir das quais se estabelece o processo de decisão não são ainda totalmente conhecidas.

Se admitirmos que os docentes não actuam em situação de aula segundo um processo de pensamento estritamente racional, Clark e Peterson (1986, *in* Zabalza, 1994; Januário, 1996; Spodek e Saracho, 1998), realçam alguns

aspectos da actividade mental (a intuição, o idealismo, as relações afectivas) como elementos determinantes da função docente.

A produção desenvolvida sobre as crenças, saberes profissionais e práticas dos professores tem sido intensa, destacando-se pela sua dinâmica e influência os trabalhos de Shulman (1986) e Schön (1983).

Neste quadro, terminamos sublinhando que os princípios constituem os suportes lógicos que os professores constroem para explicar e justificar a sua actuação na aula. Como todo o conhecimento prático, precede a acção e serve-lhe de guia, mas, por sua vez, surge da própria acção e (re)produz-se nela. Poderíamos dizer que estes princípios constituem o diálogo (Schön, 1983), que o professor mantém com a realidade e a que chamamos prática profissional.

A questão central que aqui se nos coloca é perceber a partir de que pensamentos os professores orientam as suas práticas e decisões, ou seja, se a acção educativa se pode considerar "estritamente racional"? (Zabalza, 1994:32). Defende este autor que a acção do professor possui uma racionalidade limitada, dado que responde à forma como capta e interpreta as situações, mas também integra componentes afectivas, experienciais e de conhecimento.

Perrenoud (2001) encara a acção pedagógica como sendo em parte, uma acção que requer imprevisto, ou seja, tomadas de decisão sem tempo ou meios de ser fundamentada de forma racional, justificando que nem todas as situações de ensino são previsíveis, mas sim complexas e singulares e que o professor é obrigado a servir-se da sua personalidade, do seu *habitus*, mais do que do seu raciocínio ou modelos.

Perrenoud utiliza aqui a noção de *habitus* elaborada por Bourdieu (1972, 1980, *in* Perrenoud, 2001:183), permitindo articular consciência e inconsciência, razão, motivações, decisões, rotinas, improvisações, definindo-o "como o sistema de esquemas que regem a nossa relação com o real, a 'gramática geradora' das nossas práticas".

Também de acordo com Benavente (1992:49), "as práticas não são aplicação de receitas nem de modelos e resultam tanto do *habitus* dos seus protagonistas quanto das condições materiais e simbólicas que as estruturam".

Assim, terá sentido procurar conhecer concepções e práticas curriculares vivenciadas por três educadoras de infância na tentativa de compreender como se têm desenrolado os eixos principais das suas ideias e experiências de educação. A compreensão de opções curriculares, de valores que as orientam, numa tentativa de aproximação a significados, enfoques, relevâncias. Terá sentido tentar perceber o que se torna relevante dentro do discurso sobre desenvolvimento curricular e a que interacção (ou não) de aspectos se refere. A especificidade do nível educativo de que trata o estudo empresta um carácter peculiar a dimensões que podem ser destacadas na prática educativa? Em que coordenadas a prática está enraizada?

É agora o momento de "mergulhar" na prática pedagógica destas educadoras de infância, na qual "se projectam as suas determinações, onde ocorrem os seus processos e espaços de decisão autónoma" (Sacristán, 2000:201), conscientes de que a prática é algo fluído, difícil de aceder em coordenadas simples e, por isso, complexa, porquanto nela se expressam múltiplas determinações, ideias, valores e usos.

## Capítulo 2º - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 1- OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como nos diz Donald Schön (1983), o professor é um prático reflexivo que se depara com situações singulares no quotidiano pedagógico que se caracterizam pela complexidade, incerteza e instabilidade. Neste sentido, os problemas que enfrenta não são facilmente resolvidos por formatos de racionalidade técnica (Smith, 1994).

Para a pesquisa desenvolvida, na medida em que se tenta conhecer as perspectivas e o valor atribuído a concepções e acções curriculares no contexto educativo do J.I., assumiu-se uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, que incorporasse a experiência dos participantes, as suas práticas, crenças, sentimentos e percepções como foco principal da investigação e interpretação. Ou seja, propus-me compreender o(s) significado(s) atribuídos pelos actores, que se traduzem nas suas acções quotidianas, classificando esta problemática como típica do paradigma interpretativo em educação na medida em que incide sobre os sistemas de significados atribuídos pelos actores. Optei assim por uma metodologia cuja característica-chave reside na interpretação e compreensão dos comportamentos e experiências dos sujeitos, compilando e analisando pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas que me permitissem enfatizar a dimensão interpretativa dos fenómenos em causa (Denzin, 1990).

As questões a investigar foram formuladas com o objectivo de captar os fenómenos na sua complexidade e no seu contexto natural, privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos e crenças a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. Os elementos foram sendo recolhidos em função dum contacto estreito com os indivíduos nos seus contextos profissionais (Bogdan e Biklen, 1994).

Esta minha opção é decorrente das questões de investigação cujo objectivo principal foi compreender, com o maior detalhe possível, o que três

educadoras de infância pensam e agem em relação ao currículo e como desenvolvem os seus quadros de referência para e na acção. Tenta-se assim compreender o processo mediante o qual constroem os significados e descrever em que consistem esses mesmos significados, recorrendo à observação empírica por considerar que é mediante a análise do comportamento humano que posso reflectir com maior clareza e profundidade sobre as acções observadas. Esta opção por uma abordagem interpretativa permite-me uma maior profundidade através de descrições pormenorizadas de acções em cenários naturais e suscitam uma estreita interacção com as participantes.

Sem rejeitar o contributo de outras linhas no desenvolvimento deste estudo verifica-se, de uma ou outra forma, a influência da perspectiva fenomenológica de investigação em educação, na medida em que se procura "compreender o significado que os acontecimentos e as interacções têm para as pessoas" (Bogdan e Biklen, 1994:52), assim como introduzir-se no mundo conceptual dos sujeitos, com a finalidade de compreender os significados que atribuem às suas vidas e como constroem esses mesmos significados. Partindo do princípio que a realidade é uma construção social, para esta ser entendida torna-se necessário compreender os significados que os actores sociais atribuem às suas acções quotidianas.

Compatível com a perspectiva fenomenológica, encontram-se implicações do interaccionismo simbólico sobre a interacção social, na expressão de Herbert Blumer (1967,1969 *in* Foddy, 1996), na alegação de que a experiência humana é mediada pela interpretação e que o significado que as pessoas atribuem às suas experiências é elemento essencial para captar as características fundamentais do comportamento humano, chamando a atenção para a forma como os sujeitos perspectivam, percebem e negociam o papel e objectivos do investigador no decorrer da pesquisa. Por outras palavras, os sujeitos estão constantemente a tentar construir uma definição da situação mutuamente partilhada com o investigador e que no momento de pesquisa existe uma assunção e negociação do papel ou papéis do investigador por parte dos sujeitos e reciprocamente. Na perspectiva do interaccionismo simbólico, "o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos

essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência" (Bogdan e Biklen, 1994:55). Esta corrente teórica parte do princípio que a experiência humana é mediada pela interpretação, entendendo que os significados dos objectos, das situações e dos acontecimentos são atribuições feitas pelos actores sociais que com eles se relacionam.

A tentativa de descrever determinados aspectos da cultura dos J.I. em causa, de explicar o comportamento das pessoas recorrendo ao conhecimento que estas possuem e que lhes permitia agirem de determinada forma no interior dum contexto onde os "fenómenos se tornam inteligíveis, ou seja, susceptíveis de serem descritos com consistência" (Geertz, 1973, *in* Bogdan e Biklen, 1994:58), levou-me a tomar de empréstimo aspectos da etnografia, como seja a descrição profunda das suas práticas com o objectivo de apreender os significados que as participantes tinham de si próprias como educadoras. O recurso ao conceito de cultura como instrumento organizativo e conceptual na interpretação dos resultados constitui assim também um quadro de referência deste estudo.

Socorri-me igualmente da perspectiva etnometodológica, dado que "o modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas" (Garfinkel, 1968, *in* Bogdan e Biklen, 1994:60), foi a matéria substantiva a investigar, ou seja, "o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam" (*idem*). Tentei lidar com conteúdos específicos de práticas, com rotinas, com detalhes de relatos na recolha de elementos no sentido de procurar compreender as diversas realidades com que me deparei e torná-las um produto investigativo produtor de algum conhecimento rigoroso sobre o campo em estudo.

## **2- O RECURSO A ESTUDOS DE CASO ENQUANTO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A adopção de uma metodologia de estudo de caso insere-se nas tendências de investigação em educação que valorizam o uso de paradigmas



qualitativos, permitindo avaliar processos e dinâmicas da prática educativa (Matos, 1991; Fernandes e Vale, 1994; Ponte e Canavarro, 1994).

Aceito como premissa que as participantes fazem intervir os seus valores, crenças, concepções e outros factores de natureza pessoal nas situações de prática curricular em que estão envolvidas. Decorrente desta minha postura face ao tema da investigação, o que se tornou primordial foi apreender o sentir e a compreensão que cada um dos sujeitos no estudo possuía em relação ao currículo no J.I.. Importava pois adoptar um paradigma metodológico que implicasse passar um tempo considerado suficiente com os sujeitos no seu ambiente natural de trabalho. O paradigma metodológico que pareceu adequar-se melhor a estes propósitos foi o estudo de caso de cada participante. Especialistas na investigação de tipo qualitativo como Merriam (1988) defendem que o estudo de caso é uma metodologia adequada quando se pretende uma descrição holística de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social.

A realização do estudo qualitativo é aconselhada quando o investigador procura a interpretação dos fenómenos mais do que as relações de causa-efeito. Assim, para Merriam (1988), o interesse da metodologia de estudo de caso reside mais no contexto do que numa variável específica, assim como mais na descoberta do que na confirmação, favorecendo a descoberta e a compreensão de um fenómeno. Esta investigação tem em consideração que generalizar as conclusões de um estudo de caso seria uma contradição, pois a decisão por um estudo desta natureza implica compreender em profundidade os processos envolvidos e não compreender a verdade geral de muitos casos (Merriam, 1988). Na verdade, se por um lado, o carácter contextualizado do estudo de caso não é compatível com qualquer transposição directa das considerações decorrentes para outras situações, por outro, configura-se como uma boa pista de reflexão e questionamento para situações similares.

### 3- A ESCOLHA DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Na base da selecção das educadoras de infância que foram convidadas para participar neste estudo, tomei em conta os seguintes critérios:

- educadoras com quem não tivesse trabalhado (por entender que a investigação exige algum distanciamento que confere rigor que, por vezes, a demasiada proximidade subverte);
- que manifestassem desejo de participar no estudo (uma vez que uma investigação interpretativa depende da colaboração que se estabelecer entre investigador e sujeitos da investigação);
- que trabalhassem em estabelecimentos da Rede Pública do Ministério da Educação, dado que a legislação e normativos oficiais restringem as práticas dos educadores, assim como os seus raciocínios e valores acerca do que ensinar (estes J.I. são também socialmente situados e dependentes dos contextos organizacionais);
- Agrupamentos de Escolas da área geográfica onde vivo, que facilitassem a deslocação (atendendo a que disponho de um tempo limitado para a execução do trabalho e que há que gerir tempos pessoais com tempos profissionais);
- um número de participantes a integrar o estudo que garantissem condições de exequibilidade.

Temi não encontrar facilmente respostas positivas para a aceitação deste desafio; no entanto, a partir do segundo contacto, cheguei à adesão de três educadoras de infância, desempenhando funções em dois Agrupamentos de Escolas do mesmo concelho, pessoas com quem desenvolvi um percurso de mútuo respeito e com quem mantenho uma empatia duradoura.

#### 4- AS DISTÂNCIAS QUE PERSISTEM NA PROXIMIDADE OU... FAZER INVESTIGAÇÃO NUM J.I.

Como educadora estudando o meu próprio contexto profissional, a tarefa não se revelava fácil. Colocou-se-me, à partida, como um aspecto que pode ser, ao mesmo tempo, um obstáculo e uma mais-valia. Conhecendo o contexto por dentro, trata-se aqui de uma vantagem e simultaneamente de uma desvantagem do ponto de vista da análise: em que medida sou capaz de compreender o meu próprio contexto profissional? Tinha a consciência que o facto de eu ser membro do grupo profissional em estudo podia influenciar os conceitos e análises que desenvolvo no mesmo.

Comecei o trabalho com empenho, mas, nos primeiros dias em cada J.I., não deixei de me sentir atrapalhada, deslocada, embaraçada, pois senti que estava a aprender a desempenhar um papel de "investigadora" e esse rótulo foi-me desconfortável. Todavia, como em qualquer papel que se desempenha na vida, fui desenvolvendo uma confiança crescente à medida que os dias passavam. E habituei-me, assim como senti que as colegas se habituaram a mim, acabando por desenvolver uma relação suficientemente boa para prosseguir a investigação.

Nos primeiros dias do trabalho de campo em cada J.I. comecei a estabelecer a relação com adultos e crianças, aprendendo "os cantos à casa", passando a ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido dos sujeitos ficarem mais à vontade comigo, esperando que me observassem e que me aceitassem, de facto.

Pedi às colegas que me facilitassem a entrada, explicando a todos quem eu era e o que estava ali a fazer. Tentei fazer uma entrada tranquila no ambiente de trabalho, mantendo-me relativamente passiva, mostrando interesse e entusiasmo por aquilo que se estava a passar, mas sem fazer perguntas específicas, especialmente em aspectos que poderiam ser considerados intromissões:

"[...] Na sala, onde já se encontrava a Marta, entra a Antónia., sentam-se na mesa central e pegam em desenhos das crianças e fazem apreciações. [...]"

- Anda para aqui! – diz-me a Antónia, convidando-me a integrar o grupo.
- Não vos quero incomodar... – digo eu, sorrindo.
- Não... – diz a Marta, não olhando directamente para mim, mas para a Antónia.
- A Antónia fala com a Marta, mas esta vira-se de costas para mim.
- Falam baixo. Não consigo perceber o que dizem. Logo depois, a Marta começa a arrumar os desenhos nas capas e a Antónia faz-me sinal com a mão para eu me aproximar, mas eu não o faço.” (in Registos, 23 de Janeiro de 2001)

À medida que fui passando mais tempo com as colegas, a nossa relação foi-se tornando menos distante. O meu objectivo era o de aumentar o nível de vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar e agir espontaneamente. A tónica foi colocada na qualidade e proximidade da relação em detrimento do formalismo.

Apesar de ter tentado interagir com os sujeitos de forma natural, cuidadosa e não ameaçadora, tenho consciência que a minha presença, sobretudo inicialmente, produziu alguns efeitos sobre o comportamento dos adultos e crianças. No entanto, penso que as actividades que ocorreram na minha presença não diferiram significativamente do que se passava na minha ausência.

A questão fulcral é saber se investigando num contexto assim, experimento mais ou menos vantagens que as encontradas em contextos diferentes dos meus:

Terei problemas em seleccionar o que estudo? Darei completa cobertura a situações com as quais já estou familiarizada? Estarei numa posição melhor para esclarecer o significado dos acontecimentos?"<sup>5</sup>

Por outro lado, no que diz respeito à relação entre investigadora e participantes, a minha experiência diferente da dum observador exterior ao relacionar-me com os sujeitos do estudo ajudava-me a entrar nos problemas e a estabelecer relações.

Stephenson e Greer (Burgess, 1997:23), consideram que "os maiores problemas que se põem aos investigadores trabalhando nas suas próprias sociedades são o reconhecimento dos padrões culturais em situações familiares e a interpretação dos significados ligados a acontecimentos e problemas relacionados com a participação, observação e relações de terreno".

Sabendo que numa investigação qualitativa o investigador é o primeiro instrumento da investigação (Bogdan e Biklen, 1994), e dado que a personalidade

do investigador influencia a interpretação dos casos, fui-me deixando retratar ao longo da investigação, para que fosse de alguma forma visível a minha subjectividade. Procurei registar os significados atribuídos a matizes de comportamento do tipo de relação entre actor-investigador e actor-investigado (Ferrarotti, 1979), quer nas situações de entrevista, quer nas observações das práticas curriculares. Todavia, tenho de me referir aos estados subjectivos, tendo presente que a sua total eliminação não é conseguida, dado que aquilo que observei foi também resultado da minha presença como observadora.

Reconheço que me deparei com dificuldades que tentei superar nesta situação, que um esforço adicional me foi requerido para tentar assegurar que uma investigadora que pertence ao sistema não tomasse as coisas por garantidas ou não escamoteasse situações que à primeira vista lhe aparecessem como demasiado familiares. Neste sentido, tentei adoptar uma atitude de registo exaustivo de todos os pormenores possíveis acerca das educadoras de infância que colaboraram no estudo e dos tópicos de conversação, independentemente da sua relevância. Tentei atribuir aos tópicos familiares um olhar exterior, como sendo vistos através de olhos de um estranho.

Nesta minha situação era essencial "tornar estranho o familiar que, por sua vez, iria ser de novo traduzido em termos familiares" (Burgess, 1997:25). Tal exigiu-me que tentasse deixar de ver apenas as coisas que lá estavam convencionalmente para serem vistas.

Tentei identificar aquilo que me era familiar nos J.I. em termos de rotinas, procurando constituir problema para uma investigadora na minha situação e com isso desafiar as minhas próprias concepções de currículo com as quais estava familiarizada. Necessitei de me afastar de descrições abstractas nos meus registos, não os transformando em meros relatórios, mas facultando pormenores específicos acerca do que era dito e feito (Bogdan e Biklen, 1994).

Por forma a que pudesse lidar com este problema de trabalhar no meu próprio contexto profissional, optei por estudar três J.I. não familiares, onde nunca exerci funções de apoio educativo ou outras, com colegas com quem nunca tinha trabalhado anteriormente, com o propósito de que estudando territórios não

---

<sup>5</sup> Este tipo de anotações surgiam enquanto fazia, já em casa e no próprio dia, a transcrição

familiares pudesse esclarecer questões sobre o que me é familiar. Considero que os materiais de comparação me providenciaram mais ensinamentos sobre os contextos familiares. Por outro lado, tentei desenvolver estratégias autoconscientes para tornar problemático o conhecido, tornando duvidosos aspectos inquestionáveis da vida no J.I., com uma observação que pretendeu ser cuidadosa acerca do que acontecia em aspectos particulares do mesmo.

Durante as observações, colocava-me de olhos e ouvidos bem atentos:

"As crianças estão de pé ou sentadas? Estão em grupos particulares? A educadora está presente? O que faz a educadora? O que fazem as crianças? O que é dito? O que não é dito? Como se relacionam determinadas actividades com outras"<sup>6</sup>

Em resumo, tentava pôr questões acerca dos contextos nos quais eu própria me insiro. No meu estudo, o que me interessava eram os significados, (re)definições das concepções e práticas curriculares que eram estabelecidas pelas três educadoras de infância. As minhas questões eram, por conseguinte, enformadas por uma perspectiva interaccionista:

"Como usa a educadora a pedagogia para (re)definir as regras do J.I.?"<sup>7</sup>

Na minha pesquisa tirei notas detalhadas sobre cada intervenção das educadoras - quem participava, onde se colocavam os participantes, com quem falavam e, sempre que possível, o que diziam.

Quando revia os meus registos, reconhecia que algumas regularidades começavam a emergir em termos de semelhanças e diferenças entre os três sujeitos do estudo. Os aspectos podiam ser cruzados com outros acontecimentos e actividades que eu tinha testemunhado nos J.I. Por exemplo, trabalhei sobre elementos que colhi nos momentos de grande e pequeno grupo e sobre o modo como as intervenções das educadoras se relacionavam com os propósitos e objectivos que me tinham referido.

Examinei o tipo e os tempos de actividades que estavam associadas ao que me tinha sido anteriormente descrito, em quem eram centradas, se as crianças eram ou não encorajadas e incitadas nas tarefas... Seleccionei

---

exaustiva das observações

<sup>6</sup> *Idem*

<sup>7</sup> *Idem*

elementos para ilustrar o modo como tinha estudado o contexto, escrevendo o mais detalhadamente possível o que observava. As observações eram regularmente revistas e cruzadas com outras actividades ou eventos que foram observados, de forma a poderem ser desenvolvidas e relacionadas na pesquisa, numa tentativa de compreender o modo como os propósitos e objectivos eram (re)definidos e transmitidos às crianças, sendo usados como fonte de material a partir do qual as questões eram elaboradas.

Contudo, a minha experiência de pesquisa apontava para uma série de situações dentro do meu contexto profissional que se configuravam como simultaneamente familiares e estranhas. Apesar de nunca termos trabalhado juntas, para as colegas participantes no estudo eu era conhecida de outros cargos que exerci na educação pré-escolar: como educadora de apoio educativo há muitos anos a exercer funções no concelho; como elemento da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos; como membro da Consulta de Desenvolvimento do Hospital Distrital; como titular do lugar num dos J.I. do estudo (apear de nunca lá ter exercido funções), o que me remetia para alguma familiaridade, ou seja, para um certo grau de familiaridade misturado com alguma exterioridade, dada a especificidade da minha área de intervenção. Assim, era-me familiar o meio, mas não os J.I. em questão, o que, nestas circunstâncias, tornou as situações familiares e estranhas.

A sensação de desconforto e de não pertença àquele universo (bastante estranha para mim), acabou com uma indicação clara de aceitação por parte dos sujeitos. Um convite para estar presente numa reunião de pais, um pedido para permanecer noutras ocasiões na sala de actividades após a observação, ou ainda um convite para um acontecimento normalmente restrito aos membros do J.I., representaram para mim essa aceitação. Outro indício foi dizerem-me que sentiram a minha falta numa das vezes em que não pude ir

"[...] A Madalena diz ao grupo que, como eles já sabiam, hoje é o último que eu cá estou:

- Oh!!!!!! - dizem em coro

- Mas ganhámos uma amiga que virá cá ter connosco sem ser para escrever, mas sim só para brincar

Dirijo-me a todos os presentes e dou-lhes um beijo, agradecendo-lhes, do fundo do coração, toda a generosidade. A Madalena diz-me:

- já estávamos habituados à tua presença e gostávamos muito. Só custou um bocadinho no princípio. Depois foi mesmo muito bom  
Eu agradeço, um pouco comovida e dou-lhes uma grande salva de palmas" (in Registos, 21 de Março de 2001)

## 5- OBTER O ACESSO AO TRABALHO DE CAMPO

Quando comecei a preparar-me para fazer a pesquisa, senti-me no papel do que realmente sou, "uma noviça da investigação" (Burgess, 1997:33), e realizei diversas leituras no campo da investigação em educação: diferentes e diversas formas de ideias, de maneiras de ver, que são aplicadas a contextos educacionais.

Contudo, tentei desde logo articular a minha familiaridade com o contexto específico de trabalho com a literatura no âmbito do currículo e da educação pré-escolar. O meu conhecimento dos J.I., das crianças pequenas, dos educadores de infância e da educação pré-escolar, em conjunto com o meu conhecimento da literatura curricular foi, por conseguinte, utilizado também. Tal como muitos outros estudos de campo, o meu trabalho era interpretativo. Ele não levantava realmente hipóteses que pudessem vir a ser afinadas e testadas, mas colocava as seguintes questões de partida:

- que relações entre as concepções expressas nos discursos e a construção das práticas educativas?
- o que valorizam as educadoras como importante no acto pedagógico?
- como a organização dos espaços e a estruturação diária dos tempos são interpretados no currículo?

O tempo configurou-se como um factor determinante, dado que as ideias foram essencialmente construídas à medida que os elementos particulares iam sendo recolhidos, agrupados e inter-relacionados. Por outras palavras, o desenho da pesquisa, partindo das questões iniciais, só começou a consolidar-se após a recolha dos elementos e o passar do tempo com as participantes no estudo. O quadro foi ganhando forma à medida que recolhia e examinava as partes: as questões estavam em aberto inicialmente e foram-se especificando no decorrer do tempo de observação.



Entrei no trabalho de campo com guiões de uma primeira entrevista e de observação, este último essencialmente para me servir de apoio nas observações iniciais dada a minha insegurança (realizei um segundo guião de entrevista referente a cada uma das participantes no estudo, após o trabalho de campo, para validar opiniões e juízos, esclarecimentos, aceder a situações que não presenciei, etc). Os guiões de entrevista permitiram-me organizar o questionamento segundo a linha de análise que me propunha desenvolver no estudo – formato semi –estruturado para permitir respostas suficientemente flexíveis de modo a que obtivesse resultados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo. O guião de observação foi utilizado sobretudo para recolher elementos nos vários J.I. susceptíveis de serem comparados, o que me permitiu fazer algumas afirmações respeitantes à distribuição dos factos reunidos.

Contactei e visitei as pessoas para apresentar os meus planos e para ouvir o que me tinham a dizer. Os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas foram o Orgão que teve a última palavra no que diz respeito ao consentimento formal, mas só o fizeram quando souberam que as educadoras implicadas estavam dispostas a participar. Apesar de ter começado por me dirigir às instâncias superiores dos J.I., a autorização só foi concedida depois de aquelas com quem iria colaborar me terem aceite, bem como àquilo que pretendia fazer numa abordagem que lhes fiz individualmente. Posso acrescentar que considerei de utilidade para a investigação que as colegas sentissem que me estavam a ajudar. Esclareci desde logo que tentaria não alterar a rotina normal do J.I. e que me encontrava a trabalhar num estudo qualitativo, necessário para completar o Mestrado. Considero que também foi positivo ter acentuado que estava num processo de auto-formação e que pretendia que cooperassem comigo. No entanto, não ficou por realçar que estava a realizar uma investigação e, por isso, precisava da aprovação de quem comigo ia colaborar. Disse-lhes que o que pretendia realizar eram entrevistas e observações. Tal envolveria a minha presença na sala de actividades, mas esclareci que neste tipo de investigação é importante não se interferir com aquilo que as pessoas fazem. Que fazia parte do processo não ser perturbador e desde logo submeti à aprovação das colegas as

datas de início e fim das observações, tendo definido que seriam realizadas em treze sessões consecutivas: cinco dias completos, quatro manhãs e quatro tardes.

Expliquei aos Conselhos Executivos e às colegas que o interesse do estudo não se centrava propriamente naquelas pessoas em particular ou nas organizações específicas, mas que os meus interesses se centravam, de facto, na figura global do educador de infância e no aspecto específico do currículo em educação pré-escolar e que, por isso, estavam à vontade para declinarem o convite.

O acesso não foi discutido de uma só vez e envolveu apropriações de papéis em diferentes fases do processo de investigação com as diferentes educadoras. Estabeleci contactos com cada uma delas, dizendo-lhes que deveriam, se o entendessem, participar no estudo de forma voluntária. Disse-lhes, claramente, que podiam recusar-se a participar e foram informadas do estudo antes de acederem a participar nele; por outras palavras, o que eu sugeri foi que houvesse um consentimento informado da parte das participantes. Entretanto, os Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas não tinham qualquer objecção a pôr ao estudo e estavam de acordo que o trabalho fosse por diante. Contudo, foram também da opinião que discutisse a ideia da minha pesquisa com as educadoras em questão, após o que voltaria aos J.I. para discutir os pormenores do trabalho.

Entreguei nos Agrupamentos um pedido formal de autorização de investigação, ao mesmo tempo que expliquei o tipo de trabalho que desejava desenvolver.

Como já referi, encontrei poucas dificuldades no acesso aos órgãos de gestão e às educadoras de infância. Isto talvez possa explicar-se pelo modo como defini o estudo e pelo facto de que a minha experiência como educadora me ajudava a identificar com as educadoras e elas comigo. Contudo, não foi igualmente fácil obter o acesso aos grupos enquanto as educadoras trabalhavam com as crianças. Quando comuniquei a uma das educadoras que ia assistir às actividades, pareceu-me que se pôs um pouco na defensiva. Reflectindo sobre isso, creio que tal pode ser explicado de diferentes modos: as educadoras de infância não tinham normalmente outros adultos na sua sala de actividades, a não

ser quando se tratava de alunas estagiárias e, por vezes, identifica-se a presença de outro adulto na sala como sendo uma avaliação do seu trabalho. Tal é em si esclarecedor da representação que é tida acerca da presença de investigadores dentro da sala de actividades e sobretudo acerca da actividade profissional em si e da sua inacessibilidade tácita a estudo e análise, na cultura dominante do educador e professor.

Apesar de eu ter dado às colegas a minha palavra de que o trabalho era anónimo e confidencial, a minha palavra tinha de ser testada. Portanto, já ia adiantado o período de pesquisa quando senti que começávamos a falar abertamente acerca das actividades e dando-me acesso a certos aspectos dos seus receios e perplexidades:

- Tens de registar sempre? – pergunta-me a Matilde
  - Respondo que sim.
  - É diferente se o fizeres em casa?
  - Em casa não posso fazer transcrições exactas.
  - Deve ser muito cansativo. Gostas mesmo de andar a estudar? – pergunta ela a rir-se para mim (como quem acha estranho e poderá pensar se será mesmo verdade).
  - Gosto. Além disso preciso de estudar. – digo eu. – Não acreditas?
  - Sei lá – diz ela a rir-se, sempre a olhar para mim (continua a duvidar).
  - O lápis já está muito gasto... – diz ela apontando para o lápis com que escrevo. – Vou dar-te um cá do J.I.! Vai ao armário e tira um lápis novo. – Agora escreves melhor!
  - Eu aceito com um sorriso.
  - Acho piada tu usares lápis em vez de esferográfica!
  - Prefiro.
  - Eu acho graça!
- Em seguida, a Matilde gira pela sala, mas parece não ser intencional"(in Registos, 10 de Janeiro de 2001)

Esta ilustração torna-se relevante para compreender não só até que ponto tal perplexidade assentava na incongruência percebida entre quem era eu: uma educadora para todos os efeitos e a sua representação do papel dos investigadores que, no meu caso, se afigurava discrepante de tudo o que até então conhecia dos educadores – não era docente do ensino superior, era educadora como ela, e estudava... Este tipo de situação, extremamente desconfortável, levanta a questão do interesse e do modo como as educadoras, na sua relação comigo, fizeram uso da representação dominante do investigador como alguém externo.

Finalmente, houve a questão do acesso a documentos, cujo grau foi diferenciado. É de clarificar que não solicitei a nenhuma das participantes quaisquer documentos e que uma das educadoras me forneceu voluntariamente todos os dossiers que considerou relevantes - programações de algumas áreas e avaliações das crianças, assim como me convidou a estar presente na reunião de pais que decorreu durante o período das observações.

A minha experiência de investigação alertou-me para o facto de que o acesso não é um acontecimento, mas sim um processo. O acesso envolve negociação e aceitação progressiva acerca do real papel, ou papéis, do investigador. Por conseguinte, o acesso ocorre ao longo do processo de pesquisa e traz consigo questões que dizem respeito não só à obtenção do acesso, mas também à sua gestão. Ganhar acesso é uma fase essencial do processo de investigação, um pré-requisito, uma condição prévia para que a pesquisa se realize, mas o manejo das relações a estabelecer no trabalho de campo é um aspecto a considerar no sucesso da recolha de informação.

Fundamental, no âmbito das questões que se me colocaram em torno do acesso à pesquisa, foi a decisão de assumir desde logo que iria desenvolver um estudo de "investigação aberta" (Burgess, 1997:50), isto é, em que eu indicaria as minhas intenções reais e os modos como iria estar presente no grupo, que a minha presença de observador de caderno e lápis na mão iria interferir (pelo menos inicialmente) com o curso normal das actividades que iriam ser observadas. Tal exigiu-me que eu desde logo tirasse notas pormenorizadas dos encontros iniciais, de forma a ajudar-me a estabelecer o desenho da pesquisa e a modificar atitudes em dadas alturas do trabalho de campo.

Ao projectar uma investigação qualitativa com recurso a estudos de caso de pessoas que desenvolvem a sua actividade profissional em zonas geográficas próximas onde o estudo será apresentado, de imediato se me levantaram algumas preocupações éticas que se mantiveram ao longo de toda a realização. Por isso, havia que salvaguardar o direito de cada uma à sua privacidade. Este dilema não é de fácil resolução, pelo que a consulta à Orientadora e a amigos próximos da investigação foram significativos na tomada de decisões.

O anonimato e a confidencialidade foram garantidos às colegas e instituições que concordaram em cooperar. Foi-lhes dada indicação dos modos segundo os quais os resultados da investigação iriam ser usados, assegurando que as instituições e os nomes reais dos adultos e crianças permaneceriam confidenciais. Ficou igualmente explicado e acordado que as entrevistas seriam gravadas em suporte áudio e transcritas.

## **6- O DESEMPENHO DE PAPÉIS NO PROCESSO DE PESQUISA**

Um dos aspectos de grande relevância com que me deparei inicialmente foi o de que a realidade que me propus descrever e interpretar não era de todo objectiva e envolvia significados subjectivos e experiências que os participantes atribuíam às situações curriculares. Nestas circunstâncias, eu teria que observar as pessoas que estudava por forma a ver em que situações se encontravam e como actuavam nelas. Estabelecia também conversas e tentava descobrir a interpretação que davam aos acontecimentos. A minha vantagem residiu sempre na oportunidade de estar disponível para recolher elementos ricos porque pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais, obtendo relatos na própria linguagem das participantes, o que me concedeu acesso aos conceitos que usavam na prática curricular de todos os dias. As observações foram também usadas para defender ou refutar ideias acerca do que é currículo no J.I. e para suscitar questões que se configuraram como úteis no desenvolvimento das relações com as educadoras participantes.

Tive presente que estava envolvida em relações face-a-face com aqueles que eram observados e que, de certo modo, fazia parte do contexto que estava a ser observado. Daqui resultou a consciência de que modifiquei e influenciei o contexto de investigação tanto quanto eles podem ser influenciados por um investigador na minha situação. Tal levantou-me automaticamente uma série de questões acerca da influência do investigador nos investigados:

"Em que medida uma acção ou depoimento a uma questão, seria o mesmo na minha ausência? Até que ponto o meu papel afectou as afirmações feitas?"<sup>8</sup>

ou seja, qual o impacto real que as minhas atitudes e relações com as participantes tiveram nas crenças e acções obtidas?

Como já referi, a minha condição de observadora foi abertamente assumida e o meu problema básico era:

"manter no mínimo a minha influência, não alterando o comportamento dos grupos e tentando ser uma ouvinte simpática, participante passiva e ávida de saber tudo o que me quisessem dizer e mostrar"<sup>9</sup>

Numa ou noutra ocasião senti-me limitada pelos papéis que assumia, como por exemplo, quando em determinada altura dei comigo a intervir na reunião de grupo, numa sessão de cantigas ou ainda numa dança colectiva. Senti que aderi tão completamente que deixei de colher informação ou registar as observações por alguns momentos. Contudo, estes problemas foram apenas pontuais, pelo facto das observações terem acontecido em intervalos frequentes (divididos entre cinco dias inteiros, quatro manhãs e quatro tardes), o que me permitia registar, reflectir e analisar os elementos que ia obtendo. Estes meus papéis como observadora também envolveram situações em que participei enquanto simultaneamente observava, desenvolvendo assim as minhas relações com as colegas participantes, auxiliares de educação e crianças. As educadoras interrompiam-me frequentemente, ora para perguntarem o que achava de determinada questão, ora para se justificarem sobre algo ocorrido:

- Estás a ver este desenho? - pergunta-me a Matilde  
- Sim, estou a ver - respondo  
- As cores são mesmo as correctas. Às vezes ele faz o céu de outras cores, mas este está muito bem. Já reparaste no pormenor do fumo a sair pela chaminé?  
- Pois é.  
- Ah! Aqui já estava com a cabeça na brincadeira... Ainda não viste as fichas das botas do Natal que eles pintaram.  
- Não. Queres mostrar-mas à hora do almoço?  
- Não, mostro já!  
Segui-a para o local onde estão guardadas as capas das crianças e, escolhendo alguns, falou-me das características de algumas crianças no que diz respeito ao desenho e pintura." (in Registos, 01 de Fevereiro de 2001)

---

<sup>8</sup> *Idem*

<sup>9</sup> Nota escrita durante a preparação para o início do trabalho de pesquisa.

Esta minha participação num ou noutro aspecto não fez de mim uma participante, na medida em que o meu papel de observadora é que era dominante, sendo sempre o centro de interesse mais destacado e, como tal, nunca de maneira alguma ele foi ocultado. Eu estava ali para observar e, no que diz respeito ao meu contacto com as crianças, era breve, periférico e abertamente classificado como observação (Burgess, 1997). Nesta situação o meu papel de observadora foi sempre tornado público, mas há que considerar que a natureza deste papel acarretou alguma brevidade nos contactos estabelecidos e, por vezes, algum "enviesamento" (*idem*:89).

Em muitas situações com as crianças usei intencionalmente esse papel de observadora e aprendi rapidamente que:

"para as crianças eu sou um adulto com as funções da educadora ou auxiliar, daí não colaborar quando me solicitam qualquer autorização, esclarecimento sobre as tarefas e actividades, ou ainda ajuda nalguma dificuldade. Quando se me dirigem sorrio delicadamente e indico-lhes que ponham a questão à educadora ou auxiliar, pois tenho que escrever. Aos poucos, as crianças estão a habituar-se à incongruência destes meus papéis"<sup>10</sup>.

Convites para participar em vez de observar também tiveram de ser evitados, mas a minha experiência neste estudo ensinou-me que um investigador não pode adoptar apenas um papel a que se adapte ao longo da pesquisa, mas que vários papéis são adoptados no decurso da investigação e que estes são estabelecidos na base de trocas que têm lugar entre o investigador e os investigados. Na verdade, senti-me tal como James (1961:92, *in* Burgess, 1997), acerca dos papéis desempenhados no trabalho de campo que se desenvolvem em fases distintas: "recém-chegado, aceitação provisória, aceitação definitiva, aceitação pessoal e migração iminente".

Duas das educadoras participantes, durante a minha pesquisa fizeram sua a tarefa de me irem apresentando aos professores, educadoras, auxiliares, alunos, pais e funcionários. Deste modo, aceitaram desde logo o meu papel de observadora, facultando-me uma definitiva aceitação como investigadora por parte da comunidade educativa. Em contrapartida, senti que no outro caso as mesmas fases do desenrolar do meus papéis levaram mais tempo. Na verdade,

---

<sup>10</sup> Ver nota 5.

passou mais tempo até que me deixasse de sentir um visitante e não fui apresentada aos diversos elementos da comunidade educativa, nem nunca ouvi referir qual o meu papel na instituição. No entanto, o factor tempo configurou-se como de importância extrema e já depois de metade da pesquisa realizada, eu recebi mostras de ser aceite pela educadora participante como membro do pessoal docente. Com o resultado de que passei a ser incluída na lista de convidados para alguns eventos do J.I. Estes três exemplos mostram a complexidade envolvida na situação de pesquisa e que o investigador pode ser visto de modos diferentes pelos intervenientes das situações em estudo. Mostram como o papel que desempenhei passou por diferentes fases e, além disso, chama-nos a atenção para as características de cada um e para o modo como estas influenciam a investigação, o que não quer dizer que a dificulte. É evidente que as características do investigador levantam também uma série de questões que poderão depender dos papéis assumidos por este e pela sua experiência biográfica e que se relacionam com a idade, sexo e estatuto do investigador (Burgess, 1997).

A influência da experiência do investigador sobre os resultados da investigação é sustentada por Dawe (1973) que considera que qualquer afirmação com significado subjectivo incorpora elementos da experiência do observador, bem como da experiência daqueles que são estudados (Burgess, 1997), e reforça que "a experiência do investigador se torna decisiva na produção de informação" (*idem*:96). No meu caso, considero que foi a minha experiência de educadora de infância que me ajudou a desenvolver uma série de questões sobre as relações que se estabeleciam entre concepções e práticas curriculares das participantes.

Gostaria de tomar em consideração a minha idade e a sua influência nas actividades em que me empenhei, na medida em que a diferença de idades relativamente às educadoras em estudo não era significativa, o que me facultou uma base para iniciar conversas e a interacção. A idade provou ser um factor-chave na relação com os que investigava.

Ao longo da pesquisa, senti alguns problemas de diferenças de linguagem, estabelecendo-se assim alguma distância entre nós, mesmo quando a minha



intenção era justamente, diminuir essa diferença. Para ultrapassar esta dificuldade, tentei dar atenção não só às palavras e frases que eram usadas, mas também às circunstâncias em que eram usadas. Por exemplo, num dos casos estudados, a colega disse-me que a palavra que estava a utilizar não era a correcta, mas que não sabia dizer porquê. Ao cabo de uma semana, através da discussão de um acontecimento a que assistimos no J.I. com as crianças, consegui finalmente perceber o significado do termo. Deste modo, ao longo da pesquisa, aprendi que necessitava de questionar continuamente as situações que observava e as conversas nas quais me envolvia, de modo a tornar mais compreensíveis os resultados que obtinha.

## 7- A RECOLHA DOS ELEMENTOS

Tendo discutido relações estabelecidas e papéis desempenhados, é altura de me referir ao tipo de resultados que foram obtidos. Em particular, prestei atenção às observações que iam sendo feitas, perguntando-me: "o que constitui informação?"<sup>11</sup>

No que toca às descrições, o meu objectivo essencial foi a descrição dos espaços, dos tempos, das pessoas e dos acontecimentos que tiveram lugar:

"porque é que mesas e cadeiras estão dispostas desta maneira?"  
"porque é que as salas estão decoradas sobretudo com determinadas produções das crianças?" porque ocupa a educadora predominantemente determinados espaços?" por que razão as crianças devem percorrer diariamente determinadas áreas?" porque há televisão e porque é visionada no final da manhã e da tarde?"<sup>12</sup>

Estes elementos constituíram-se como unidades básicas da informação de campo e foram divididos em categorias. Por exemplo, os espaços incluíram o que via e o que ouvia, enquanto os acontecimentos se referiam ao trabalho, ao jogo e a elementos de discussão dependentes. O objectivo destas observações descritivas era servirem como um guia básico, constituírem o pano de fundo de futuras observações. Também eram utilizadas para colocar questões mais

---

<sup>11</sup> *Idem*

<sup>12</sup> *Idem*

detalhadas em relação a determinados tópicos que deviam ser seguidos relativamente a uma dada acção, acontecimento ou período de tempo. Seguem-se alguns exemplos de perguntas, que, como referi anteriormente, me colocava a mim própria ao analisar os registos diários:

- "O que aconteceu no período de tempo que precedeu a actividade?
- O que aconteceu desde o instante em que a primeira pessoa entrou na actividade até que a última saiu?
- O que foi feito?
- O que foi dito?
- Qual a atmosfera na sala de actividades?"

Com estas descrições era-me possível construir um retrato de uma determinada situação que me podia conduzir a questões mais pormenorizadas. Por exemplo:

"As minhas primeiras observações levantaram-me questões que usei para orientar o meu estudo. Comecei por perguntar: O que é o J.I.? Como é o J.I. visto pelas diferentes participantes? O que é que conta ao trabalhar o currículo? Como definem e redefinem as educadoras o currículo? Que estratégias, negociações e acordos são usados entre adultos e crianças?"

Estas questões permitiram-me passar de descrições detalhadas para uma série de observações focalizadas e, ao fazer estas observações, precisei de ter em conta as acções e actividades por forma a evitar distorções. Também foi de primordial importância considerar a perspectiva, isto é, o ângulo sob o qual as observações podiam realizar-se. Neste caso a minha perspectiva era a de uma educadora de infância. Contudo, tentei ter em consideração sobretudo os pontos de vista usados pelas participantes por forma a entrar em consonância com as situações nas quais emergiam.

## **8- AS SITUAÇÕES DE ENTREVISTA**

As entrevistas consistiam em conversas intencionais (Burgess, 1997) para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo-me desenvolver uma ideia sobre a maneira como os mesmos interpretavam aspectos do desenvolvimento curricular.

Na tradição da investigação em ciências sociais, as entrevistas têm sido consideradas como "conversas com um objectivo" (Burgess, 1997:112), nas quais o investigador deve não esquecer que é desejável tornar as entrevistas agradáveis para as pessoas entrevistadas, constituindo-se como uma agradável forma de comunicação, demonstrando assim a mais-valia das conversas relativamente às estritas sessões de pergunta-resposta e como fornecem informação rica e pormenorizada. O que eu pretendia eram conversas em pé de igualdade e em harmoniosa comunicação, uma troca de ideias acerca da educação no J.I.

No início da pesquisa pareceu-me mais facilitador para ambas as partes utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objectivo era a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico. Após a observação, surgiu a necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis.

Decidi usar entrevistas individuais e semi-estruturadas e nestas circunstâncias, as conversas puderam evoluir numa direcção que lhes era familiar. Todavia, mantive uma lista de tópicos que queria ver tratados por forma a cobrir uma série de assuntos em todas as entrevistas que puderam posteriormente ser também comparadas.

Não realizei nenhuma entrevista sem que antes tivesse contactado com as colegas e explicado porque queria entrevistá-las e o que iria acontecer ao material daí resultante, ou seja, informei-as do objectivo. Explicava também que tinha agendados alguns tópicos que gostaria de tratar, não os identificando antecipadamente. Esta agenda funcionava como uma ajuda à qual eu podia recorrer para me assegurar de que tópicos semelhantes tinham sido abordados em todas as entrevistas. Contudo, disse que não era obrigatório que os cobríssemos a todos numa única entrevista nem que fossem abordados numa ordem particular. Indiquei que gravava as entrevistas por forma a ter uma versão segura daquilo que tinham a dizer. Finalmente, disse-lhes que eram livres de responder ou não e de pedir esclarecimentos. Devo acrescentar que não houve vez alguma em que se tivessem recusado a responder e que as entrevistas foram concedidas em todos os casos. Enquanto a decisão de escolher os temas foi na

realidade minha, a orientação das conversas foi parcialmente determinada pelas participantes em cada entrevista, porque as colegas tinham uma considerável liberdade para desenvolver estratégias de resposta às minhas questões, na tentativa de não quebrar o fluxo das conversas que se estabeleciam.

As entrevistas também foram usadas como complemento das observações, ajudando-me no acesso a situações às quais, por vezes, era difícil de aceder de outra forma, como sejam, a biografia dos indivíduos, a história das suas carreiras e até a compreensão de situações que não presenciei.

Durante as entrevistas, fiz transparecer o meu interesse pessoal no que diziam, estando atenta, acenando e utilizando expressões faciais de simpatia e encorajamento. Pedi uma ou outra clarificação nos casos em que algo me parecia estranho, utilizando frases como:

"Queres dizer-me exactamente o que entendes por isso?" "Não tenho a certeza se estou a seguir o teu raciocínio." "Podes explicar-me melhor?"

Apesar das entrevistas não serem todas iguais, nem terem todas a mesma facilidade, todas me proporcionaram informação útil. Como entrevistei as colegas na sala de actividades, coloquei questões acerca da organização do espaço, dos materiais e objectos. Tentei ser uma ouvinte atenta e participante quando interceptada com interjeições do tipo:

"Percebes?" "Estás a entender?" "Sabes como é que é, não sabes?"

Sem ignorar que a qualquer investigação estão subjacentes relações de poder, procurei que alguma cumplicidade desvanecesse as representações que eventualmente pudessem existir sobre este tipo de situação. Numa entrevista, dificilmente entrevistador e participante estão em pé de igualdade, dado que o primeiro detém o poder sobre as finalidades da mesma e sobre a utilização dos elementos recolhidos. No entanto, procurei diminuir este obstáculo e, no primeiro encontro formal com cada educadora de infância, procurei diminuir as tensões possivelmente existentes, lançando como sugestão introdutória que me dissessem das razões de serem educadoras de infância.

Para mim, a experiência de ser educadora de infância foi crucial nas entrevistas, pois tive de aprender a lidar com o meu novo papel e o meu novo

estatuto de investigadora no J.I., mas também é verdade que utilizei o conhecimento que tinha da situação educativa em questão.

Cabe referir que uma tal abordagem requer uma particular destreza por parte do entrevistador, o que nem sempre sucedeu. É absolutamente necessário ter a capacidade de estar atento, de modo a participar nas conversas e a colocar questões particulares que necessitem ser desenvolvidas. Era também importante não interromper a pessoa que estava a ser entrevistada, assim como tinha de controlar os meus próprios comentários, gestos e expressões, já que isso podia traduzir-se em significados particulares para aquelas que estavam a ser entrevistadas fazendo avançar ou bloquear a entrevista. Tais requisitos foram por vezes difíceis de atingir para quem está a iniciar-se na investigação.

Outro dos pontos que se me apresentaram como fundamentais foi a diversidade de questões a colocar: questões descritivas, que permitiam às participantes fazer declarações acerca das suas actividades; questões estruturais, que procuravam determinar como é que as colegas organizavam as suas práticas educativas e os seus conhecimentos; e, finalmente, questões de contraste, que permitiam discutir os significados de situações e crenças e dar-lhes uma oportunidade para compararem situações e acontecimentos do quotidiano pedagógico. Estas questões foram usadas em diferentes momentos da entrevista, enquanto procurava obter detalhes e as encorajava a discutir situações nos seus próprios termos. Nas entrevistas usei vários tipos de questões, em sequências diferentes, começando por questões simples que requeriam uma descrição e fui-me virando para questões estruturais, mais complexas, antes de pôr as questões de contraste, nas quais era necessária a comparação. Estabeleci também ligações entre os comentários, pondo outras questões, repeti frases por forma a sondar se a entrevistada facultava mais informação.

De entre as maiores dificuldades com que me deparei, contam-se a maneira de introduzir as questões, o relacionamento e o evitamento de questões embaraçosas. Algumas vezes cheguei a estar muito perto de responder às questões e também de impor as "respostas". No entanto, a formulação das questões foi um aspecto que tentei vigiar constantemente, assim como me

preocupou a profundidade e o pormenor da entrevista, os tópicos a incluir e a evitar ainda que a duração da mesma não excedesse 01.30 H.

A transcrição e análise de conteúdo subsequentes às entrevistas revelaram-se um trabalho pesado e moroso, tendo sido necessárias várias horas de trabalho sobre cada entrevista. A análise dos elementos foi um processo de organização e de busca que incluiu a transcrição das entrevistas, das notas de campo, com o objectivo de aumentar a minha compreensão. Tal exigiu a divisão em unidades manipuláveis, sínteses, regularidades, descoberta de aspectos importantes e decisões sobre como articular toda a informação recolhida.

## **9- DA RECOLHA À ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA DOS RESULTADOS**

Os meus registos consistiram em descrições exaustivas das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Como parte destes registos, anotava ideias, estratégias, reflexões, bem como padrões que iam emergindo. Era um relato escrito daquilo que ouvia, via, pensava e experienciava no decurso da recolha de dados do estudo. A parte descritiva dos registos, de longe a mais extensa, representou um esforço substantivo em registar objectivamente os detalhes que ocorriam no campo:

- Descrição do espaço, da disposição do mobiliário, dos conteúdos dos escritos e produções expostas;
- Relatos de quem esteve envolvido em acontecimentos particulares, assim como a natureza das acções;
- Descrição das actividades desenvolvidas, dos comportamentos e das sequências dos tempos.

Contudo, não me foi possível registar tudo o que ocorria nas situações e, por consequência, vi-me obrigada a tomar uma série de decisões acerca do que incluir no estudo em função dos interesses que considereei substantivos e teóricos, face às questões de investigação estabelecidas. Para cada um dos dias em que estava nos J.I., os meus registos incluíam notas contínuas dos acontecimentos e

das conversas. Aqui eu registava as palavras e as frases que eram usadas de modo a proporcionar um registo tanto literal quanto possível daquilo que tinha sido dito. As notas também davam ênfase a detalhes de acontecimentos particulares de cada dia nos J.I. Além disso, tomei notas sobre as metodologias de modo a que fosse possível reconstituir desde cedo o meu envolvimento na pesquisa.

A parte reflexiva dos registos reflectiam um relato mais pessoal, mais subjectivo, onde anotava as minhas acções, reacções, abordando problemas, sentimentos, intuições, cujo objectivo principal era a reflexão. Os primeiros registos que produzi dedicavam bastante atenção ao grau de acesso que estava a obter e à maneira como o(s) meu(s) papel(eis) era(m) apreendido(s) pelas colegas e até mesmo pelas crianças e a maneira como tal me facilitava ou dificultava a recolha de elementos. Estas notas permitiram-me ser reflexiva e exercer alguma auto-análise durante o processo de pesquisa. Contudo, quando reuni os registos, levantaram-se-me alguns problemas técnicos, dada a grande quantidade de material que tinha de ser considerado.

Recolhidos todos os elementos das três educadoras de infância, passei para a fase de análise e interpretação de cada caso, pela seguinte ordem: Marta - Madalena - Matilde.

A análise de cada caso obedeceu ao seguinte procedimento:

- Li por diversas vezes todo o material recolhido, numa tentativa de captar os sentidos que as educadoras de infância atribuíam ao currículo em educação pré-escolar;
- Segmentei o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando regularidades e singularidades;
- Procurei cruzar espaços, eixos temporais, rotinas, ordem, actividades, actores;

Terminada a construção de cada caso, passei a fazer a minha interpretação sobre a interpretação dada por cada educadora de infância, seguindo a mesma ordem utilizada no procedimento anterior. Assim, realizei um procedimento semi-indutivo (Bardin, 1991):

- fui procurando categorias que emergissem de cada caso;

- codifiquei cada categoria;
- criei subdivisões em cada categoria;
- construí quadros-síntese com as diversas unidades de registo (Bardin, 1991).

Cabe aqui clarificar que ao longo do texto são utilizados sublinhados com uma dupla função: na análise, para evidenciar as unidades de sentido que se constituíram frequentemente na formação de categorias; na escrita, o facto de manter os sublinhados justifica-se por se considerarem aspectos relevantes; porque irão estar em análise e/ou por se configurarem como exemplos paradigmáticos do que se estiver a considerar.

Para quem se envolveu num primeiro trabalho de investigação, a tarefa analítica afigurou-se-me monumental e a ansiedade e o medo assolaram-me em várias ocasiões. Talvez por isso, se me revelou como um instrumental importante no processo de observar, ver, escutar, tentar compreender. Observar e analisar configuraram-se como uma aprendizagem altamente movimentada e reflexiva.



### **Capítulo 3º- DESENHOS DOS CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO QUE ABARCA E COMPREENDE OS JARDINS DE INFÂNCIA DA CALÇADA, DA ERMIDA E DO CRUZEIRO**

“- o que dá beleza ao deserto [...] é a existência de um poço escondido em qualquer parte [...]”

“A minha casa escondia um segredo no fundo do coração [...]”

“[...] quer se trate da casa, das estrelas ou do deserto o que lhes dá beleza é o invisível!”

“[...] o mais importante é invisível”.

Saint-Exupéry, O Príncipezinho (6ª edição:78)

No presente capítulo serão apresentados os principais elementos que constituem o contexto desta investigação. Consequentemente, descrevo os J.I. onde o estudo decorreu, caracterizo os grupos de crianças intervenientes neste processo, as educadoras de infância participantes, bem como relato as tentativas de interpretação sobre as concepções e práticas curriculares das três educadoras de infância.

#### **1- O(S) SENTIDO(S) DO ESPAÇO E DO TEMPO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Falar em educação pré-escolar é abordar práticas curriculares desenvolvidas num mesmo espaço e tempo por adultos e crianças numa dimensão de construção de identidade e inclusão num grupo. Este nível de educação apresenta características particulares no que se refere à organização do espaço: solicita espaços amplos, diferenciados, de fácil acesso e facilmente identificáveis pelas crianças, tanto do ponto de vista da sua função como das actividades que se realizam nos mesmos (Zabalza,1987). O espaço configura-se, assim, como uma condição básica para poder levar-se adiante uma dinâmica baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

O J.I., enquanto contexto de acção (re)organizado pelo educador, converte-se num elemento de continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos, experiências, ou seja, afirma-se como uma ordem pedagógica (espacial e

temporal) que exprime um léxico de acontecimentos conjecturáveis que permite aos que o habitam uma compreensão que os habilita à comunicação e interacção de uns em relação aos outros no seu tempo diário. O termo “espaço” tem diversas concepções. Da sua definição e sentido ocuparam-se e ocupam-se filósofos, sociólogos, economistas, arquitectos, etc. Na sua concepção mais comum, o termo espaço significa: “área, zonas determinadas, numa superfície de maiores ou menores dimensões”<sup>13</sup>. Nesta definição encontramos uma noção de espaço como algo “geométrico”, ligado à ideia de volume.

Há dois termos usualmente utilizados quando se faz referência ao espaço das salas de actividades e que estão intimamente relacionados: espaço e ambiente. O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a actividade, caracterizados pelos objectos, materiais, mobiliário. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem (os afectos e as interacções).

Segundo Enrico Battini (1982), da Faculdade de Arquitectura da Universidade de Turim, a noção de espaço como algo limitado é uma abstracção dos adultos: “para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efectivamente o compõe: móveis, objectos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc.” ( Forneiro, 1998:231).

No contexto localizado que é o J.I., tecem-se complexos sistemas de regras que se põem em funcionamento através dos espaços, tempos, objectos que ocupam o espaço e que condicionam as acções, interacções e acontecimentos. Espaço e tempo apresentam-se, assim, como significativos, desempenhando papéis relevantes na leitura do que ali se passa, como também antecipadores e explicativos do que acontece e vai acontecer.

Quando se entra pela primeira vez em casa de alguém, apercebemo-nos de facetas da personalidade e de modos de vida dos que nela habitam, apenas através da observação. O tipo de móveis, a decoração, os livros e discos, quadros e fotografias e os pequenos detalhes, passam-nos mensagens, dizem-nos algo acerca do modo como ali se vive, têm uma identidade própria. O mesmo pode ser

---

<sup>13</sup> Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, I Volume: 1522

aplicado às salas de actividades de educação pré-escolar. Quando entramos num J.I. as paredes, o mobiliário e a sua distribuição, os espaços vazios, as pessoas, etc., falam-nos do tipo de actividades que se desenvolvem, da comunicação entre as crianças, das relações com o mundo, dos interesses das crianças e dos educadores.

É desta noção de espaço e de tempo contida nos significados sociais e afectivos (Augé, 1998), que me socorro para exprimir práticas curriculares em J.I. com uma identidade própria, ou seja, um modo de conceber a vida e a funcionalidade neste espaço educativo. É na “dimensão materialmente temporal desses espaços” (*idem*:65), que todas as acções se desenvolvem numa determinada cadência, standardização e previsão que possibilita e conduz os comportamentos, atitudes e processos.

Desta abordagem resulta a visão do J.I. como um local que medeia as experiências do quotidiano entre adultos e crianças ao longo de um ano lectivo e que nos solicita a compreensão do vivido num tempo e num espaço, numa realidade que nos revela práticas curriculares que enunciam formas particulares que as individualizam. Como sublinham Cano e Lledó (1990):

“Actualmente, por espaço ou meio escolar [...] não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interacções que se produzem nesse meio. São consideradas, então, a organização e a disposição espacial, as relações estabelecidas entre os elementos da sua estrutura – dimensões e proporções, forma, localização, qualidade do material, etc. – e, também, as pautas de conduta que nele são desenvolvidas, o tipo de relações que as pessoas mantêm com os objectos, as interacções que se produzem entre as pessoas com os objectos, os papéis que se estabelecem, os critérios que prevalecem, as actividades que procuram, etc.” (Forneiro, 1998:233).

Do ponto de vista pedagógico podemos entender o ambiente como uma estrutura que se relaciona com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de actividade à qual se destinam. Os espaços e materiais da sala podem ser usados autonomamente pela criança e também sob a orientação do educador. A polivalência diz respeito às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir (a manta é lugar de encontro e comunicação e mais tarde surge como canto das construções). Dependendo do tipo de actividades realizadas num determinado espaço, ele adquire uma ou outra dimensão

funcional. Assim, falamos do canto das construções, do canto do faz-de-conta, da modelagem, da biblioteca, etc.

Com a introdução dos “cantos” foi alterada a organização funcional das salas de actividades e hoje faz parte da “cultura” profissional dos educadores que o espaço seja um recurso polivalente que pode ser utilizado de muitas maneiras e do qual se pode extrair diversas possibilidades para a educação.

As diferentes relações que se estabelecem na sala de actividades passam também pelos diferentes modos de ter acesso aos espaços (livremente ou por indicação do educador), às normas e ao modo como estas se estabelecem (impostas pelo adulto ou por consenso do grupo), ao tipo de tarefas (grande grupo, pequeno grupo, a par, individual), à intervenção do educador nos diferentes espaços e nas actividades que as crianças realizam (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa...). Todas estas questões, entre outras, configuram uma determinada dimensão relacional do ambiente.

Contudo, o ambiente não é estático nem existe antecipadamente, mas antes na inter-relação de todos os elementos que o compõem. Não possui uma existência material, como o espaço físico. Por isso, cada pessoa o apreende de forma única.

## **2- O ESPAÇO COMO ELEMENTO CURRICULAR**

Se nos detivermos no ambiente de aprendizagem na sua globalidade (relacional, temporal, didáctica, etc.), constatamos que existem diversos elementos que fazem parte do ambiente e que constituem em si mesmos conteúdo de aprendizagem.

Zabalza (1987:120), fala do espaço como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados: “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário, limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das

actividades postas em marcha ou em relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho”.

O aparecimento do espaço como conteúdo curricular acontece, segundo Forneiro (1998), à medida que os educadores foram tomando consciência desta variável do sistema curricular. Esta autora diferencia três grandes etapas neste processo:

- Uma primeira etapa na qual o espaço aparecia como uma variável dada, perante a qual os educadores nada podiam fazer. Esta impossibilidade não era física ou legal, mas de cultura curricular: o espaço não era considerado como algo que o educador devesse manipular. Nesta visão, o espaço é apenas “o lugar onde se ensina” e, como tal, o educador deveria adaptar-se, o melhor possível, ao espaço que lhe era destinado.
- Uma segunda etapa em que o espaço se configurou como um instrumento que o educador alterava da forma que achava conveniente para o desenvolvimento do trabalho educativo que desejava realizar. Ele já sabia que devia tomar decisões sobre esta componente curricular e considerava-a como um elemento facilitador da sua acção.
- Uma terceira etapa onde o espaço passa a fazer parte integrante do projecto pedagógico. O espaço já não é “o lugar onde se trabalha”, nem apenas um elemento facilitador, mas constitui-se como factor de aprendizagem. O espaço e os elementos que o constituem, são recursos educativos significativos. Estamos, assim, perante a integração curricular dos espaços.

A ideia de espaço que tem sido abordada, leva-nos a uma consideração bidimensional do espaço educativo: como contexto de aprendizagem e crescimento pessoal por um lado e, por outro, como contexto de significados que potenciam e condicionam as (inter)acções, que lhes atribuem sentido e legitimidade. Quer dizer, o espaço e a sua organização (previamente dirigidos a determinadas prioridades), actuam como estrutura consistente, como pano de fundo, capaz de dar sentido e integrar as experiências, os ritmos, o casual, o que é da ordem da iniciativa das crianças, da ordem do educador. O espaço não se

resume, assim, em áreas de exactidão geométrica, mas, sobretudo, de integração vivencial e de desenvolvimento conceptual (Zabalza, 1987).

### 3- O TEMPO NO CURRÍCULO

Se uma das áreas de actividade do educador é, como tenho vindo a reflectir, a (re)organização do contexto na sua dimensão espacial, tal solicita e suscita que passemos a uma outra dimensão, não menos significativa, a dimensão temporal que exige que o educador encontre um modo de gestão do tempo de tal forma que permita (inter)acções diversificadas com os objectos, as situações, os acontecimentos. São esses diferentes tempos que facilitam e determinam os tipos de interacção diferenciada e que denunciam que a aprendizagem e o desenvolvimento também são construídos na riqueza, ou não, que o tempo possibilita. É esta gestão da atenção (a todas e a cada uma das crianças), da acção, do apoio, da observação, dos marcadores de tempo, que estabelece um fluxo que, embora flexível, “permite à criança apropriar-se dele [...], aumentar a sua autonomia e conhecimento” (Formosinho, 1998:159).

Tal reclama que à concepção de espaço há que incluir a noção de tempo como elemento indissociável no tecer dos dias, das rotinas, dos momentos em que são utilizados os diferentes espaços. Esta dimensão temporal está necessariamente ligada a diferentes actividades (e assim surge o tempo da história, o tempo do lanche, o tempo do recreio...), assim como ao ritmo com que são executadas as diferentes actividades e que difere de criança para criança e do adulto para a criança. A criança vai conquistando uma maneira própria de viver os tempos e de os transformar em referências que lhe apoiam escolhas, decisões, acções, assim como sustentam a comunicação e lhe garantem a familiaridade, a continuidade.

Sharpe e Hawkins (1992) sustentam que a concepção dos períodos de duração das experiências, bastante variável entre adultos e de adultos para crianças, parece dominar o ambiente em termos da velocidade e ritmos dos elementos sob o controlo do professor (*in* Januário, 1996) e, consequentemente,

em termos do conceito de fluência. A capacidade de gestão - aproveitando ao máximo, ou não, o tempo; minimizando, ou não, períodos educativamente não produtivos; integrando e ligando com fluidez os vários momentos, depende da capacidade do educador transformar o tempo em potenciador de aprendizagem. Tal é realçado por Januário (1996:107), quando afirma: "a quantidade e qualidade das experiências oferecidas ou permitidas às crianças, são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor".

Do ponto de vista do educador, o tempo, em sala de actividades, está associado às suas decisões sobre o tipo de intervenções em determinados espaços – em organização de actividades, em diferenciação pedagógica, em demonstração, em instrução, em *feedback*, em encorajamento, em explicações, etc. – ou seja, continuamos a falar de decisões e preocupações relativas à gestão curricular.

#### **4- OS MATERIAIS**

Os materiais, aqui considerados como todo e qualquer recurso que possa ser utilizado com uma finalidade educativa, constituem uma condição básica para que uma sala de J.I. se configure num cenário estimulante, facilitador e sugestivo de múltiplas possibilidades educativas. Eles existem de todos os tipos – comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com actividades mais académicas e outros provenientes da vida real, resistentes ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc., visando amplificar vivências de descoberta e consolidação. A escolha e organização dos materiais (que as crianças compraram, trouxeram de casa, fizeram ou encontraram na sala) é uma forma de transmitir mensagens implícitas de um funcionamento quotidiano, pois obedece a certos critérios, reforça determinadas propostas, pois como diz Formosinho, (1998:157), "mantém uma consonância clara entre as mensagens verbais e as não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito e implícito, uma facilitação das suas propostas". Estamos perante coisas e objectos que se constituem noutros indicadores válidos do tipo de opções educativas, dum código de valores

formativos da educação pré-escolar – pela procedência, pelo tipo de interações que facilitam, pelo tipo de actividades que sugerem e estimulam, pela localização e disposição no espaço.

João dos Santos (1982) chama-nos a atenção para a importância e o significado dos objectos na vida contemporânea e para a sua função de ligação entre os homens. Diz-nos que objecto pode ser comunicação, pode assumir valor afectivo, para além do funcional, utilitário. Passa a ser um objecto de comunicação, na medida em que representa qualquer coisa de intermediário entre mim e o que aqui vivemos e que passa a ser recordado mentalmente por seu intermédio, como substituto do outro.

O "papel de destaque que os objectos desempenham" (Thévenot, *in* Kaufmann, 1997:113), na definição dos diferentes espaços que nos rodeiam, configura-se num organizador do que é familiar, "remetendo-nos para uma separação de identidades" (*idem*). Trata-se, então, de objectos com significados específicos, distintos uns dos outros, que se encontram à disposição da criança e que lhe explicitam leituras, interações, distinções, regras. Objectos que "esgotam e restituem uma memória social ou individual; que suportam e estabilizam as identidades" (Kaufmann, 1997:111), ou seja, que a organizam do ponto de vista institucional assegurando-lhe coerência interna, coesão e integração.

É pois a ocasião de retratar a viagem intelectual e física, de "abrir os olhos" (no sentido pleno e forte do termo) e aproximar-me progressivamente de três J.I. da rede pública do Ministério da Educação situados numa cidade do Centro/Litoral. Este roteiro de viagem começa com uma incursão no centro da cidade, o Jardim de Infância da Calçada; depois, afastando-me gradualmente, realizarei "paragens" nos Jardins de Infância da Ermida e do Cruzeiro. Seguirei este caminho e ensaiarei, a partir daí, uma interpretação baseada na minha própria experiência e sustentada na observação do terreno sobre o(s) território(s) em que se inscreve(m) o(s) seu(s) modo(s) de organização educativa, as pessoas e, bem assim, a(s) sua(s) própria(s) história(s).



## 5- O J.I. DA CALÇADA

É um dos J.I. onde foi desenvolvido o trabalho de campo e localiza-se numa zona central e antiga da cidade, com acentuadas características urbanas, ladeado por duas zonas ajardinadas e concentrando um conjunto de serviços educativos e de saúde. É num desses serviços educativos que funciona a *Calçada*, que recebe cerca de cinquenta crianças com idades entre os três e os seis anos, distribuídos por duas salas de actividades. Junto das salas de actividades há um *hall* de entrada e, à direita deste, uma casa de banho com um átrio (onde estão os cabides para as crianças pendurarem os agasalhos e bibes), três sanitários e uma despensa. O recreio é fechado, tem uma área ajardinada com relva, passeios em calçada, uma caixa de areia e uma zona coberta.

Este é, *grosso modo*, a descrição do meio que rodeia e inclui este J.I. Passemos de imediato a prestar alguma atenção às crianças que o frequentaram durante o ano lectivo 00/01.

### 5.1- Os adultos e as crianças da sala da Marta

A *Calçada* conta com duas educadoras de infância, sendo a Marta titular do lugar. Desempenham também funções no J.I. duas auxiliares de acção educativa, sendo que a Ester, que trabalha na instituição há dois anos, apoia a sala onde decorreu o estudo.

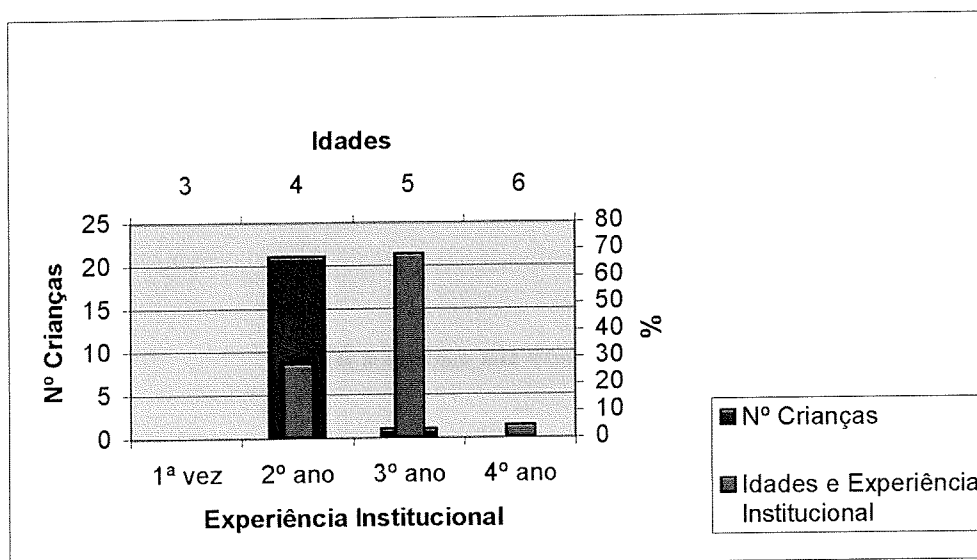
Quando percorro, uma a uma, as folhas do meu "álbum", encontro um grupo de 22 crianças vivazes e afirmativas, sobretudo muito comunicativas.

A maior parte delas (14) vive na freguesia e com os seus pais, mas quotidianamente contam com apoios familiares, dada a proximidade dos avós e tios (devido aos horários de funcionamento da instituição que se revelam incompatíveis com o das famílias) assistindo as crianças durante o tempo em que os pais estão ausentes do domicílio. Algumas das famílias dispõem de empregada doméstica que assume esta função. Para além das crianças residentes na freguesia, esta sala de actividades é frequentada também por crianças que são matriculadas segundo o local de trabalho dos pais.

Quanto à idade, género e experiência institucional, verificamos que 14 são rapazes e 8 raparigas; quinze têm 5 anos, seis deles 4 e há apenas um com 6<sup>14</sup>. No que diz respeito à experiência no J.I., um dos elementos está a frequentar a instituição pelo terceiro ano e todos os outros fazem-no pelo segundo ano, como se pode observar no gráfico 1.

**Gráfico 1**

**Idades e Experiência Institucional  
(J.I. da Calçada)**



As 22 crianças têm situações sociais diferentes. Quando consideramos as profissões dos pais, deparamo-nos com cinco professores, três engenheiros, três empresários, dois empregados do comércio, dois portuários, um arquitecto, um comerciante, um desenhador-projectista, um electricista, um enfermeiro, um oficial da G.N.R e um procurador-adjunto. Entre as mães, cinco professoras, duas arquitectas, duas auxiliares de acção educativa, duas donas de casa, duas empregadas de escritório, duas pequenas empresárias, duas vendedoras, uma engenheira, uma fotógrafa, uma funcionária pública, uma médica e, finalmente, uma psicóloga.

<sup>14</sup> Idades das crianças em 12 de Fevereiro de 2001

In the practices of pre-school teachers one finds parallelism with the concept of *bricolage* used by Halton (1988, concept conceived by Lévi-Strauss in 1974), these teachers resort to examples/experiences of others, subjective judgments, to a style orientated by a pragmatic preoccupation that serves their purpose more than pedagogic theories, in other words, the criteria behind their decisions are more pragmatic than due to theoretical insight.

The data indicates that a restricted understanding of the concept of evaluation still persists, having been their no explicit reference to extensive evaluation in the educational plan, space, materials, experiences and teacher practices.

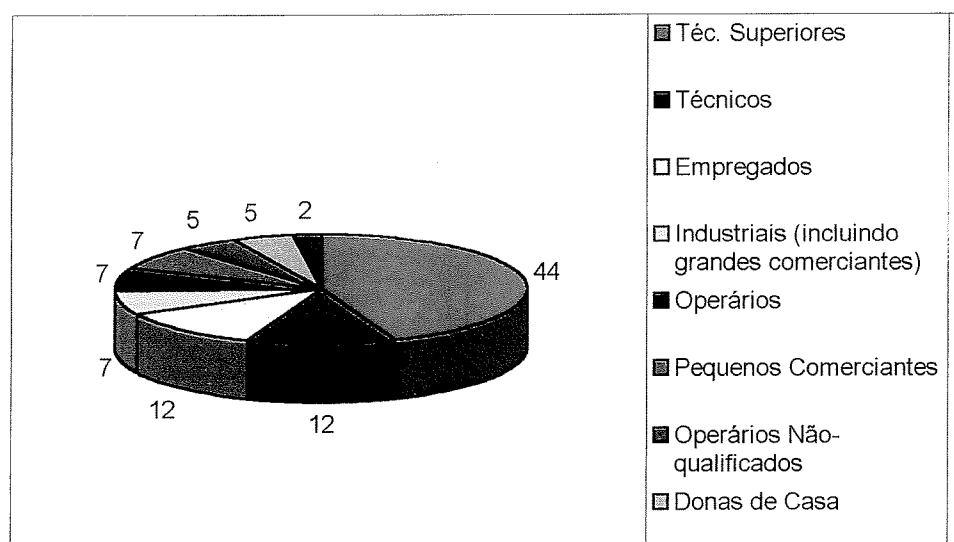
Games are the activity distinguished by excellence in pre-school; they arise as simplified pedagogic process that constitutes the "duty of a student". The debate about the function of games and play in institutions destined for children between the ages of three and six remains open in this study, it is necessary to emphasize the conceptual dissonance between adults and adults.



Um outro critério caracterizador da origem social das crianças diz respeito aos níveis de escolaridade dos pais e neste grupo registamos, no que se refere aos pais, um conjunto de oito que possui o 12º ano, um grupo de cinco que apresenta o 6º ano, outros cinco adquiriram o grau de licenciatura, três têm o 9º ano e apenas um o grau de bacharel. Seguem-se os níveis de escolaridade das mães que conta com oito licenciadas, seis com o 12º ano, cinco com o 6º ano e finalmente três com o 9º ano. O gráfico ilustra as classificações sócio-profissionais<sup>15</sup> das famílias em questão.

**Gráfico 2**

**Classificações Socio-profissionais  
(J.I. da Calçada)**



## 5.2- A organização da sala de actividades da Marta

"Quando entramos pela primeira vez na casa de alguém, podemos descobrir muitas facetas da sua personalidade e do seu modo de vida simplesmente observando como é o lugar onde vive... reflectem claramente a personalidade daqueles que a habitam, têm uma identidade própria.

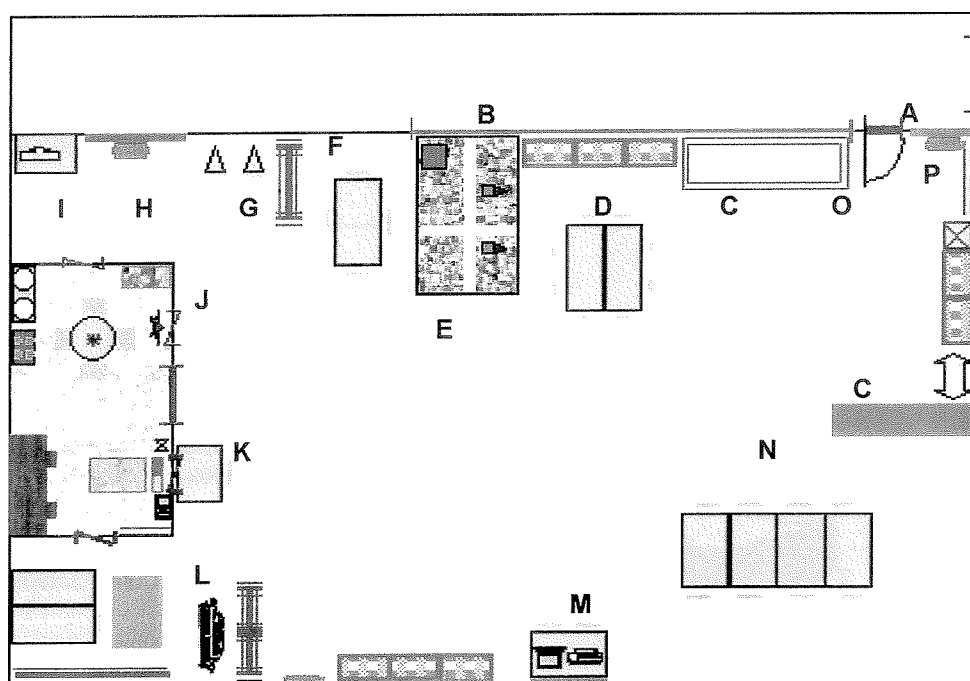
De tudo isso, pode-se intuir uma sensibilidade estética... um modo de conceber a vida e a funcionalidade dos elementos dos quais nos cercamos. O ambiente fala mesmo que nós nos mantenhamos calados" (Battini, E. 1982:24)

<sup>15</sup> As classificações socio-profissionais utilizadas no nosso estudo estão de acordo com as categorias utilizadas por Pedro, E., R. (1992)

Ali, mesmo ao lado esquerdo da porta que dá para o *hall* de entrada do J.I., está (sempre) aberta a porta duma sala clara, com uma boa iluminação natural que entra pelas amplas vidraças que percorrem a parede situada do lado direito, parede essa envidraçada que permite que as duas salas se comuniquem.

## Planta 1

Sala de actividades da Marta  
(J.I. da Calçada)



## Legenda:

- |                                  |                                       |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| A – Porta                        | I- Área da matemática                 |
| B- Janelas                       | J- Área da casa                       |
| C- Prateleiras                   | K- Quadro mágico                      |
| D- Área dos jogos de mesa        | L- Área dos livros                    |
| F- Área da modelagem             | M- Área da informática                |
| G- Área da pintura com cavaletes | N- Área do desenho, recorte e colagem |
| H- Quadro verde                  | O- Espelho grande                     |
|                                  | P- Quadro de presenças                |

À direita de quem entra, ao lado da porta, está um grande armário de prateleiras que, na parte superior, se destina a guardar os objectos de uso pessoal dos adultos como as carteiras, lanche, ou outros materiais. Numa

prateleira está uma colecção de livros para consulta da educadora como apoio a actividades da sala. As prateleiras mais baixas destinam-se às crianças. Cada uma está devidamente assinalada com uma etiqueta onde cada criança escreveu o seu primeiro nome. Aí, as crianças guardam todas as suas produções e, no fim do mês, a Ester, auxiliar de acção educativa, coloca-as nas capas para que as levem para casa no final do ano lectivo. É na respectiva prateleira que cada uma tem o seu quadro de actividades semanal:

"introduzimos a semana passada e só a semana passada porque eu queria que eles interiorizassem muito bem o quadro de presenças e depois passei para um outro quadro, o quadro das actividades. O quadro das actividades porquê? É um quadro que tem uma grelha que eu fiz e com o nome de cada cantinho. Eles fazem por baixo o desenho equivalente à palavra – na modelagem fazem uma mesa ou plasticina – um desenho que eles percebem que ali é aquele canto. Depois, este quadro tem uma dupla função: digamos que para minha orientação, para eu saber se as crianças realmente passam por todas as áreas. E também para a criança tomar consciência de que neste e naquele local ele não tem estado e também é importante que ele explore aqueles aspectos... portanto tem também essa função. Também é um bocadinho a responsabilização da criança porque eles fazem uma cruz logo que chegam de manhã e dizem quais as actividades que pensam que querem fazer e depois, no fim de cada actividade, vão lá e fazem um círculo à volta da cruz e é sinal que concretizou a actividade e pode passar para a outra". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

A seguir às prateleiras damos com a área dos jogos de mesa – uma gama de jogos (alfabeto em madeira, *puzzles*, dominós, enfiamentos, jogos de construção e encaixe tipo *Lego*, *Mecano*) arrumados em três armários baixos e embutidos na parede por baixo da vidraça que divide as duas salas

"depois, há acolá aquelas duas mesas que é, digamos, onde eles trabalham mais nos jogos, mas que também servem de apoio quando há uma actividade em conjunto que é preciso alargar a todos, mas funciona mais ali os jogos". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

Continuando pelo lado direito, segue-se a *zona da garagem* – um tapete de garagem (rectangular, produto comercializado com a inscrição duma localidade com ruas, estradas, jardins, estacionamentos...) onde, sobretudo os rapazes, se encarregam de brincar com os carros, motas e camiões. Existe também um caixote com blocos de madeira para construções.

A *área da modelagem* segue-se à da garagem e conta com uma mesa, quatro cadeiras e uma pequena estante a fazer de fronteira onde se encontram materiais disponíveis, tais como a plasticina, o barro, formas, teques, rolos...

frascos de tinta, pincéis. Por cima da estante podem ver-se algumas criações que as crianças fizeram.

Segue-se a *área da pintura* – com dois cavaletes e duas cadeiras. Na prateleira de cada cavalete estão frascos de tintas prontas a serem utilizadas com os respectivos pincéis.

Já mesmo ao fundo da sala está um grande quadro verde na parede e giz de várias cores:

“depois tem aqui o quadro onde podem desenhar e apagar livremente, têm aí giz... agora acho que só está aí grosso, mas tem giz grosso e fino onde eles podem fazer os seus desenhos livremente... podem construir e reconstruir o que eles querem”. (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

Logo a seguir ao quadro encontramos uma pequena mesa com uma balança e que está previsto ser a *área da matemática*

“está aqui este canto que ainda está por explorar este ano e que eu estava a pensar que era o da matemática porque temos aqui a balança e era um bocadinho para dar as noções de quantidade, de peso. A balança já tem sido utilizada quando entramos nas culinárias, pesa-se o açúcar, as farinhas e essas coisas... o resto, este cantinho da matemática ainda realmente não está explorado porque também penso que nesta altura do ano não é a melhor altura porque eles se vão molhar e ficam doentes”. (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

Ao fundo da sala, ao centro, temos uma ampla *casa de madeira*, com telhado, porta e quatro janelas em acrílico e cortinas coloridas, assim como iluminação e interruptor. Ocupa uma grande área e, entrando, podemos identificar claramente a cozinha do lado direito e o quarto do esquerdo. A cozinha é atravessada por uma corda com molas de roupa. O equipamento consta dum fogão com forno, lava-louça com uma bacia encastrada, um armário em madeira onde se encontram talheres, louça de plástico, panelas e até cafeteira. Há também um estendal móvel para a roupa, uma tábua e ferro de engomar e apetrechos de limpeza como balde e esfregona. Na parede da cozinha estão ainda umas pequenas prateleiras onde se vêem panos de louça e pegas e, ao centro, uma mesa coberta com uma toalha e jarra com flores e ainda quatro bancos dispostos à volta. O quarto comporta um espelho grande na parede, uma cama de criança com colchão, lençóis, almofada e colcha, uma mesinha de cabeceira com um telefone e despertador “a sério”, bacio de criança, cabide de pé



alto com roupas penduradas, carrinho de bebê e alcofa, bonecas, um chorão e uma arca que guarda roupas e sapatos de adulto e de bebê, chapéus, carteiras, colares e pulseiras. As paredes exteriores da casa também são considerados recursos expositivos pra ilustrar os trabalhos realizados.

Encostada à casa e mesmo por baixo duma das janelas está outra pequena mesa e uma cadeira, assim como um quadro magnético e letras móveis, coloridas. Este quadro é denominado *quadro mágico*:

"depois, temos ali o quadro mágico que quando aqui cheguei à sala já cá estava, não fui eu que o adquiri, mas que eles gostam. São coisas que já sabem: fazer o nome, gostam de ir para lá e escrever o nome e até pegam na revista e põem-se, digamos que a copiar, com aquelas letras que lá têm, palavras". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

"as crianças chamavam-lhe já assim. Eu acho que é mágico por causa do magnetismo, porque as letras se seguram lá. Ele já estava nesta sala e como ficaram comigo algumas crianças desta sala, eu achei que devia continuar com o nome. Eu sinceramente... não é das coisas que acho mis importantes, mas como algumas crianças já sabiam fazer o nome delas e escrever algumas palavras como mãe, pai... gostam de ir para lá construir palavras". (Marta, Entrevista, 14 de Junho de 2001)

Ainda no fundo da sala, temos a *área dos livros* – duas mesas, uma cadeira, um pequeno sofá, um banco de jardim em ponto pequeno, um pequeno tapete, duas estantes (que, como todas as outras, estão ao alcance das crianças) com diversos tipos de livros (histórias, poesia, informativos, humor...) que na lombada estão identificados com fita isoladora colorida que também está a assinalar a respectiva prateleira. Uma das estantes serve de divisória entre este e o próximo espaço e, além disso, também alberga instrumentos musicais e o gravador.

"temos o cantinho da biblioteca onde temos vários livros e onde temos também materiais de expressão musical porque não temos outro móvel". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

Na parede deste espaço surgem três pequenas prateleiras onde são guardadas cassetes audio e um *placard* de corticite onde podemos ver uma cartolina vermelha escrita pela educadora onde se lê em título *O QUE É PARA TI O NATAL?* Segue-se uma resposta identificada de cada uma das crianças.

A *área da informática* é composta por computador multimédia, impressora, CD's com jogos, mesa e duas cadeiras. O programa de desenho é bastante

utilizado pelas crianças. Na parede desta área e por cima do computador está outro *placard* onde estão expostos os desenhos feitos no computador, para além de recortes e colagens.

Finalmente, e já bem perto da porta da entrada, está um conjunto de quatro mesas rectangulares (de madeira clara como todo o mobiliário) unidas umas às outras, com oito cadeiras à volta e que é reservada à área do *desenho, recorte e colagem, utilização de materiais de desperdício, costura*, concentrando toda uma gama de funções e configurando-se numa área polivalente:

"esta mesa maior ao centro é mais para a parte, digamos, onde conto histórias, conversamos, contamos as novidades, quando conversamos sobre o fim de semana, onde se fazem trabalhos colectivos que devem estar sentados". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

No centro da mesa todos os dias é colocado um modelo da data feito pela educadora ou auxiliar e que serve para as crianças copiarem sempre que realizam um trabalho. Entre esta mesa e a porta da sala está um balcão divisório com prateleiras onde estão arrumados os cartões com o primeiro nome de cada criança para servirem de modelo quando tiverem que o escrever, copos vazios de iogurte com lápis de cor e de cera e canetas de feltro de várias cores e tamanhos. Cada criança tem o seu material:

"as canetas e os lápis são individuais porque assim preservam mais o material quando é seu". (Registos, 23 de Janeiro de 2001)

Nas costas deste balcão encontramos um painel em lona com bolsas individuais para as crianças guardarem os seus bonés e onde cada uma escreveu o seu nome. Imediatamente a seguir a este armário está um carro de apoio com rodas (também em madeira) e duas pequenas prateleiras mesmo à mão, onde está o papel de desenho branco e colorido, folhas grandes para a pintura, cartolinas coloridas e diversos tipos de papel prontos a serem utilizados. No chão está colocado um caixote de plástico amarelo com revistas levadas pelos adultos e crianças e prontas a serem utilizadas.

A parede deste espaço alberga um espelho grande e, por cima deste, alguns desenhos ou pinturas, assim como uma roda de alimentos realizada pelas crianças e um cartaz com a letra duma canção com o mesmo título:

"uma nutricionista foi à escola do 1º ciclo no Dia da Alimentação fazer uma palestra para os alunos e nós também comparecemos. Uma

professora lá da escola arranjou esta canção e com uma música conhecida eles aprenderam-na. Sabem-na de cor". Registos, 24 de Janeiro de 2001)

Finalmente, no canto que está ao lado esquerdo da porta temos outro *placard* com o grande quadro de presenças, de dupla entrada onde no eixo horizontal a educadora escreve os dias da semana e a respectiva data e no vertical estão os primeiros nomes das crianças

*"os nomes estão por ordem cronológica porque assim aproveito e eles ganham a noção de mais novo e mais velho".* (Registos, 01 de Fevereiro de 2001)

Todos os dias, cada criança coloca uma cruz na sua coluna, se está presente. À sexta-feira, depois das crianças saírem ou à segunda feira antes de entrarem, é feito um traço verde no sábado e no domingo. No caso de falta das crianças, a respectiva coluna fica em branco.

A identificação das áreas foi feita pelas crianças no computador. É encabeçada pela palavra correspondente, segue-se uma imagem identificativa da actividade, assim como a representação gráfica de crianças, cujo número estabelece quantas crianças utilizarão o espaço ao mesmo tempo. Este trabalho foi realizado no programa de desenho do computador.

Deixamos agora a sala de actividades, regressando ao *hall* de entrada cuja parede, junto à sala, expõe pinturas, desenhos, recortes e colagens que suscitam comentários permanentes dos pais, avós, amigos. A porta da sala, essa, fica sempre aberta.

Este é o ambiente educativo proporcionado pela educadora, um primeiro desenho do modo como está organizado, orientado e que reflecte ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os actores (Lino, 1996). Nesta sala o espaço está dividido por áreas. São utilizadas divisórias baixas que permitem à criança uma visibilidade do espaço global da sala e das diferentes possibilidades que cada espaço lhe oferece. Esta organização do espaço permite uma fácil observação do espaço global, promovendo a interacção social.

Em cada área existem materiais característicos do tipo de jogo ou brincadeira que nela se podem realizar. Assim, poderíamos considerar que a estrutura de organização desta sala se define por quatro grandes áreas: área da leitura e escrita, onde se incluem os espaços dos livros, da informática e do quadro

mágico; área dos jogos, quer sejam de regras ou de construção; área da expressão plástica, que se constitui com o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem e ainda a área da casa.

Consoante o tipo de actividades que permitem, as áreas configuram-se mais abertas, como acontece com a garagem, assim como identificamos áreas mais protegidas ou escondidas, destinadas, por exemplo, ao jogo simbólico, onde a criança pode encontrar material de disfarce. Outros exemplos de áreas mais pequenas e protegidas são os espaços onde a criança pode ouvir músicas ou canções da sua preferência pessoal e ler ou ouvir histórias contadas por outras crianças ou adultos.

Os materiais são organizados e arrumados em lugares acessíveis às crianças e as paredes servem de espaço de exposição dos seus trabalhos. Por toda a sala existem *placards* onde se expõem os trabalhos das crianças, os quais são, muitas vezes, acompanhados de textos escritos pelos adultos que os documentam. Dando um aspecto esteticamente agradável ao espaço, os trabalhos das crianças, expostos, providenciam documentação acerca das actividades. Ajudam ainda a avaliar as actividades e o desenvolvimento das crianças. Ou seja, este espaço reflecte as suas vidas pessoais, as suas culturas e as suas histórias... “O espaço fala, documenta...” (Malaguzzi, 1994, *in* Forneiro, 1998:252).

### **5.3- A organização do tempo: estruturação de um dia**

O J.I. da Calçada está aberto entre as 09:00 e as 12:30 e entre as 14:00 e as 15:30 horas. Não existe extensão do horário da manhã nem da tarde, assim como não existe serviço de refeição.

Há uma organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interacção. Assim, cerca das 09:00 horas, aos poucos e poucos começam a chegar as crianças acompanhadas pela mãe ou pai, avós, uma tia, ou empregada doméstica, que vão com elas até ao vestiário, ajudam-nas a tirar os agasalhos e a vestirem os bibes, entrando com elas na sala:

"chegam e faz-se um acolhimento a cada criança, porque chegam muito dispersamente, ou seja, entram crianças desde aí das 9 menos cinco até às 10 ou até mais, da manhã. De modo que o ano passado comecei a estruturar o tempo aqui no J.I. numa forma e depois logo me apercebi ao fim de um mês e tal que não funcionava neste meio. Eu estava habituada, gostava de fazer uma primeira conversa com os meninos porque eles chegavam mais ou menos à mesma hora, cantávamos o Bom Dia e aqui não é possível fazer esse trabalho porque as crianças chegam muito dispersas. Por exemplo, somos capazes de estar a receber crianças hora e meia... normalmente cumprimenta-se a criança com um beijinho, dá-se-lhe um, dois minutos de atenção". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

Logo ao chegar, cada criança dirige-se ao quadro de presenças. É um mapa de duas entradas, onde na coluna da esquerda se alinham verticalmente os nomes dos alunos e na linha horizontal superior se ordenam os dias da semana e os dias do mês:

"depois marcam a sua presença... têm ali um quadro. O ano passado era eu que marcava as presenças dos meninos, este ano já são as crianças que marcam a sua presença. Inicialmente tive que fazer só a semana e fizemos isso três semanas assim seguidas... Neste momento já tenho o quadro de presenças alargado ao mês. Eles vão ali àquele quadro e sabem que quando faltam não marcam. Escolhem a sua cor e marcam a sua presença e utilizam sempre aquela cor para marcar a sua presença. Eles fazem o nome em maiúsculas... a maior parte deles já sabe fazer. Os que não sabem têm ali um cartãozinho e vão buscá-lo para copiar". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

É depois do registo de presença que se passa à planificação das actividades, directamente no quadro de actividades e seguindo as sugestões avançadas pela educadora. Individualmente, as crianças escolhem e registam as suas preferências e avançam autonomamente para o que se propuseram realizar

"depois tem de se avaliar se na actividade para onde eles querem ir se têm lá lugar ou não. Tem que ir ver dentro das outras actividades que assinalou se está alguma livre ou não. Às vezes até acontece que não está nenhuma livre e tem que optar por outra. Se não termina essas actividades durante o dia, no dia seguinte, antes de escolher outra actividade, pergunta-se se ele ainda está interessado naquela e concerteza noutras, mas se quer iniciar com aquela que não conseguiu no dia anterior. Quando há trabalhos digamos, colectivos, ou seja, trabalhos mais orientados, normalmente aí converso um bocadinho com eles e partimos todos para o trabalho de grupo, trabalho colectivo. Quando não há, cada um vai rodando pelas actividades que escolheu". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

A Marta orienta o arranque das actividades, mas logo regressa à área polivalente, onde passa mais tempo apoiando directamente as crianças mais

motivadas ou as que precisam de maior apoio. Logo que pode, volta a circular pelas áreas estimulando as actividades, harmonizando conflitos...

A pausa da manhã envolve, normalmente, o lanche e o recreio ao ar livre. Este curto tempo do lanche, é orientado para a comunicação, configurando-se como um momento de significado social, dado ser o único momento do dia em que todo o grupo se junta. Após o lanche as crianças seguem para o recreio sob a supervisão dos adultos:

"dez e meia é a hora do lanche. Algumas actividades têm de ser interrompidas para depois continuarem. Lancham no interior ou no exterior conforme o tempo. Quando lancham no exterior normalmente a seguir há sempre um bocadinho em que eles podem brincar lá fora livremente. Vão para o banco de areia... ou fazemos jogos lá fora, ou eles brincam mesmo ali. Quando o tempo não permite, ou fazem-se jogos no interior da sala para eles expandirem, ou ali naquele espaço coberto. Normalmente há sempre alguma quebra do trabalho relativamente ao período da manhã". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

A seguir, reencontram-se na área polivalente para um tempo colectivo de comunicação de coisas descobertas e aprendidas, para se dar e ouvir opiniões, contar coisas das suas vidas, programar e avaliar e retomar as actividades interrompidas antes do lanche. É geralmente a partir destas reflexões que se fixam regras de funcionamento e se avaliam responsabilidades assumidas

"na segunda parte da manhã já falaram com os colegas e já me podem dar atenção a mim e aí é que eu canto uma canção, conto uma história e digamos que consigo que o grupo esteja mais presente. Trabalho muito a nível de diálogo porque temos de estabelecer um diálogo. Quando contamos as novidades à segunda feira eles adquirem outras noções, como seja, o respeito pelo outro. Enquanto ele está a falar é tudo muito bonito, mas depois para dar a volta a todos é muito complicado... e eu tenho muitas vezes de chamar a atenção de que já falou, gostou de ser ouvido e portanto vai ter a paciência de esperar e ouvir as histórias que o seu colega tem para contar... [...] depois retoma-se o trabalho do período da manhã para dar continuidade ao que estavam a executar". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

"é nesta mesa que eu estou mais tempo porque é onde se faz desenho, recorte, conto aqui histórias, faço trabalhos colectivos aqui. Passo aqui mais tempo porque é nesta área que eu tenho uma visão global da sala, estou de frente para todos os cantos. Quando eu estou na biblioteca ou na casinha das bonecas, eu perco o resto do grupo, deixo de conseguir visualizar. Eu gosto muito de fazer aqui os jogos colectivos, por exemplo aquele jogo de passar a mensagem, de contar histórias rodadas, de conversarmos... [...] eles vão aprendendo a desenhar alguns números e vão interiorizando também que à medida que se vai avançando na numeração, os dias também vão passando no mês. Eu vejo na data também uma noção de tempo, assim como

no quadro de presenças eles começam a fazer cruzinhas e o quadro vai ficando tapado. Eles vão tendo a consciência que o mês está a meio, quase a chegar ao fim. Embora que muito lentamente, gradualmente, eles vão tendo consciência dos meses do ano... eles adquirem a noção da passagem do tempo e a noção das suas presenças e ausências". (Marta, Entrevista, 14 de Junho de 2001)

Nos diferentes espaços estão envolvidos pequenos grupos:

"o número de elementos foi estabelecido em função do número de lugares que se acha que há lá. Eu deixei-os ir para lá uns quatro ou cinco e perguntei: achas que podes brincar bem com tanta gente, os carros e as pistas? Não, disse ele. Então é preferível irem menos e conseguirem brincar e depois revezarem-se. Muitas vezes permite-se que vá mais uma para ali ou mais duas, mas há uma coisa importante! Quando o número é alterado eu explico sempre porquê". (Marta, Entrevista, 14 de Junho de 2001)

Também são proporcionadas às crianças várias possibilidades de escolhas. Elas podem escolher trabalhar sozinhas, em pequeno grupo, a par, com os adultos ou sem eles, ou seja, as crianças podem, ao longo do dia, estabelecer diferentes tipos de interacção e trabalhar em diferentes espaços e com uma variada gama de materiais.

"depois ao meio dia menos cinco começam logo a chegar pais... [...] as crianças têm que estar livremente pela sala... [...] eu posso contar uma história a dois ou a três que estão na biblioteca, ou ir um bocadinho para a casinha das bonecas com eles, ou ir para os jogos... quer dizer, apoiar os grupos pontualmente. Agora fazer trabalho colectivo com eles não há possibilidades". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

"a seguir ao espaço da mesa, onde eu estou mais tempo é na casinha. Dá-me prazer estar lá a brincar com os miúdos, mas também continuo a achar que a presença do adulto é precisa na casinha das bonecas. Muitas vezes as crianças de três anos querem entrar na brincadeira com os de seis anos, mas eles não sabem entrar no grupo e geram-se atritos com os de seis anos. Portanto há que haver um mediador, alguém que consiga fazer ali a ligação, senão a casinha não funciona muito bem". (Marta, Entrevista, 14 de Junho de 2001)

É então chegada a interrupção para almoço entre as 12:30 e as 14:00 horas. A parte da tarde é preenchida geralmente com actividades de recreio ou, no interior da sala, nos diversos cantos:

"normalmente vêm muito menos crianças no período da tarde... [...] ou se retomam actividades iniciadas por eles de manhã, ou quando o tempo está muito bom e de manhã eles não tiveram muito tempo lá por fora, se por exemplo, se proporcionar uma boa tarde de sol... [...] muitas vezes damos a tarde para eles brincarem lá fora e nós vamos para lá e fazemos jogos ou deixamos que eles brinquem livremente. Quando o tempo não permite fazem as actividades dentro da sala". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

O dia termina com a arrumação das áreas de trabalho e com o encerramento prévio da casa e da pintura, o que se configura num período de transição, de espera, preenchido por uma gama de jogos, histórias, brincadeiras...

"os pais entram na sala e muitas vezes dizem ao filho: termina o trabalho. Mas no fundo estão ansiosos por irem embora porque dizem-me: tenho o carro mal estacionado! Os pais não querem perturbar o trabalho dos filhos, mas também querem ir embora porque têm horários a cumprir... têm os carros mal estacionados. Para que os pais não entrem nesse stresse e para que realmente a criança termine a sua actividade sem a pressão dos adultos, acho que é muito mais correcto deixar a criança calmamente terminar os seus trabalhos, não estar sob pressão de nada. Então, é preferível que terminem determinadas actividades para estarem prontas àquela hora. Depois, naquela hora e naquele bocadinho, pode-se fazer outro tipo de trabalhos que não a impeçam de ir embora... [...] as crianças têm de estar prontas para os pais as levarem, mas não vão ficar quietinhas. Já não podem ir para a casinha porque tem de ficar arrumada, assim como não podem ir fazer pintura porque depois não têm tempo de a acabar". (Marta, Entrevista, 14 de Junho de 2001)

A organização do quotidiano deste J.I. desenrola-se, portanto, em momentos distintos:

- Chegada/acolhimento
- (a educadora recebe e acolhe cada criança em torno de uma pequena conversa)
- Registo de presença
- Planificação
- Arranque das actividades
- Pausa
- Actividades de recreio
- Encontro do grupo
- Actividades
- Arrumação para saída
- Almoço
- Desenvolvimento de actividades
- Arrumação para saída
- Saída



A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de actividade, com o apoio itinerante da educadora. A etapa da tarde reveste-se de um carácter mais flexibilizado, mais informal, que se reflecte sobretudo nos tempos de permanência em cada actividade, quer da educadora, quer das crianças, que se podem estender, dada a circunstância do número de crianças ser reduzido, o que lhes vai permitir realizar as actividades mais de acordo com o seu próprio ritmo.

#### **5.4- O perfil de Marta**

"ser educadora foi sempre uma opção [...] Comecei a pensar o que queria ser e eu achava que tinha uma inclinação para crianças. Desde sempre que eu lidava com crianças, não em J.I., mas noutras actividades, daí que gostaria de trabalhar com crianças... [...] o 1º ciclo não. Acho que esta é a idade que me seduz. São realmente estas crianças". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

Marta é educadora titular neste J.I., uma profissional já com 17 anos de serviço exercidos na rede pública de jardins de infância e possui uma licenciatura em Administração Escolar. Durante estes anos foi sempre encarregada da direcção do estabelecimento de ensino, representante dos educadores de infância no Centro de Formação da Associação de Escolas do concelho durante quatro anos e é, pelo segundo ano consecutivo, elemento do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas a que pertence. Acerca da repercussão destas experiências na sua prática, diz-nos:

"tudo se reflecte no trabalho com as crianças porque ao ser encarregada de direcção tenho de ter sempre muito presente a legislação porque gosto muito de ser exigente com o cumprimento da lei. Também acho por bem esclarecer os pais acerca da legislação existente e inclusivamente disponibilizo-lhes todo o material que tenho. Com a minha passagem pelo Centro de Formação tive conhecimento dos problemas dos outros graus de ensino, do percurso todo que a criança faz desde que entra na minha mão até chegar ao topo, tive mais consciência de quanto é importante esta primeira fase no desenvolvimento da criança". (Marta, Entrevista, 14 de Junho de 2001)

A Marta é casada, mãe de três filhos e vive numa freguesia rural no limite sul do concelho. Durante 11 anos consecutivos trabalhou na freguesia vizinha à da sua residência, num estabelecimento de lugar único. Cansada de estar

profissionalmente isolada e também por razões de ordem pessoal, resolveu experimentar outro contexto sendo que este é o segundo ano que exerce funções neste estabelecimento. As suas palavras reflectem satisfação, sobretudo no que diz respeito ao empenhamento das famílias:

"se não tivéssemos a colaboração directa dos pais não era possível ter-se feito, só com quatro adultos nesta casa, o trabalho que fizemos". (Marta, Entrevista, 14 de Junho de 2001)

A Marta afirma ter consciência da importância e influência que o seu curso de educadora continua a exercer na sua prática actual:

"os professores ligados às expressões e à psicologia que me tocaram muito [...] que me ajudaram acerca do desenvolvimento da criança... depois gostei muito da expressão dramática [...] Eu acho que a expressão plástica exterioriza, assim como a expressão dramática, aquilo que vai na alma, no sentimento da criança. Mais, eu acho que são as expressões que mais exteriorizam o que vai cá dentro. (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

"eu gosto muito de trabalhar na pedagogia de projecto. Gosto de pegar no interesse da criança e trabalhar porque as crianças estão envolvidas em todo o processo". (Marta, Entrevista, 14 de Junho de 2001)

Esta educadora entende que a sua função junto das crianças é:

"ajudar a criança a crescer para nova fase da vida [...] há muitas crianças que, digamos, têm as capacidades adormecidas, estão por despertar e acho que é ajudar a criança a ter consciência de que é capaz, de que sabe, de que consegue. Ajudá-la a crescer não só no sentido da autonomia, mas também da capacidade de concentração que eu acho que é muito importante e que a maior parte das crianças que nos chegam à mão não são capazes de nos ouvir, nem ouvir os seus colegas... aprender as regras da sociedade. [...] a criança tem que, nestas organizações pequenas por onde vai passando, aprender realmente a respeitar, ter os seus direitos e os seus deveres... [...] e depois tem as outras capacidades que é preciso desenvolver na criança, como sejam a destreza manual, [...], a coordenação óculo-manual, o raciocínio lógico-matemático". (Marta, Entrevista, 22 de Janeiro de 2001)

A Marta insiste em sublinhar que o que é significativo na sua intervenção são as regras de conduta, de valores...

"o respeito pelo outro, ensinar à criança que o que não queremos para nós também não queremos para fazer aos outros... [...] é o sentido da partilha". (Marta, 22 de Janeiro de 2001)

Seja intervindo na área polivalente com um pequeno grupo, conduzindo a atenção de todo o grupo, ou sentada silenciosamente num dos "cantos", a Marta

é o centro de toda a actividade desta sala. Directa ou indirectamente, ela controla e é responsável por grande parte de tudo o que acontece ao longo do dia.

## 6- O J.I. DA ERMIDA

Retomemos então, o nosso itinerário afastando-nos cerca de 3 km do centro da cidade, em direcção a outra das freguesias do concelho onde se localiza outro dos J.I. integrado no nosso estudo. À medida que nos aproximamos do centro da freguesia, apercebemo-nos que se evidencia um grande desenvolvimento urbanístico através de inúmeras lojas, CTT, Bancos, Finanças, Posto Médico, Estação de rádio local, etc. No que se refere à habitação, ela é essencialmente composta por blocos de apartamentos de quatro ou cinco andares, sendo visível a continuação de construção.

A *Ermida* também se situa no centro da freguesia. O seu edifício está instalado no mesmo espaço exterior da escola do 1º ciclo que, por sua vez, confinam com um conjunto de serviços educativos bem preservados e com boas instalações. É frequentado, tal como o J.I. da Calçada, por um total de 50 crianças com idades entre os três e os seis anos.

Além de duas salas de actividades, as instalações contam ainda com duas casas de banho, um gabinete para as educadoras, dois *halls* de entrada e duas arrecadações (uma exterior e outra interior).

Tem um grande espaço exterior, comum à escola e ao J.I., que engloba uma área coberta, pavimentada, que permite que as crianças possam brincar ao ar livre quando chove e que usem brinquedos com rodas ou de montar que pedem uma área plana. Esta área externa conta com uma superfície grande de terreno arrelvado com uma caixa de areia, bancos de jardim e balizas para o futebol. É de notar que para um recreio desta dimensão, este poderia estar mais dividido em zonas e enriquecido com propostas lúdicas e variedade de equipamentos.

Dado que os grupos de educação pré-escolar funcionam nas mesmas instalações que a escola básica, o recreio é comum, o que permite a todas as crianças e adultos que trabalham numa mesma escola, estabelecer interacções, envolver-se em actividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais.

### **6.1- Os adultos e as crianças da sala da Madalena**

No que se refere à equipa educativa da Ermida no ano em que decorreu o estudo 00/01, esta era constituída por duas educadoras de infância do Quadro Único, mas lá colocadas ao abrigo da lei conjugal, sendo uma delas a Madalena que participou neste estudo; uma educadora dos apoios educativos, três auxiliares de acção educativa, quatro estagiárias do curso de educação de infância da Universidade (duas em cada sala de actividades) e ainda duas assalariadas da Junta de Freguesia.

Ema, a auxiliar de acção educativa que desempenha funções na sala a que nos reportamos, trabalha há seis anos na instituição e vive no bairro.

Quando entramos nesta sala na Ermida, os nossos olhares cruzam-se com 24 crianças, 13 meninas e 11 meninos, com expressões de surpresa, sorridentes, tranquilos ou fugindo de um lado para o outro, mas estabelecendo com naturalidade uma relação calorosa.

De entre as 24 crianças, 15 moram na área geográfica do estabelecimento e as restantes apresentam razões diversificadas para que os pais tenham feito a sua inscrição na Ermida: contam com o apoio de avós ou amas que ali residem e que lhes asseguram a sua guarda enquanto estão a trabalhar; o facto deste J.I. proporcionar a refeição do almoço e ainda a circunstância de estar integrado numa escola de 1º ciclo e num complexo educativo que garante aos seus filhos um percurso até ao 12º ano de escolaridade.

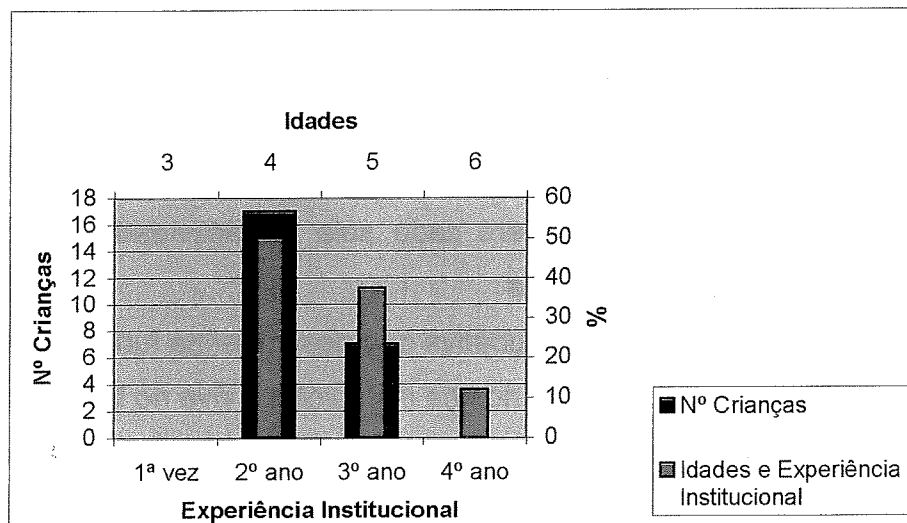
Se nos detivermos na composição etária, encontramos doze crianças com 4 anos, nove com 5 e apenas três com 6 anos.<sup>16</sup> No que diz respeito à experiência institucional, verifica-se que destas 24 caras alegres, 17 estão pela 1ª vez no J.I. e as restantes 7 frequentam-no pelo segundo ano. Estes dois aspectos, idade cronológica e experiência institucional, podem observar-se no gráfico 3.

---

<sup>16</sup> Idades das crianças em 21 de Março de 2001

### Gráfico 3

#### Idades e Experiências Institucionais (J.I. da Ermida)



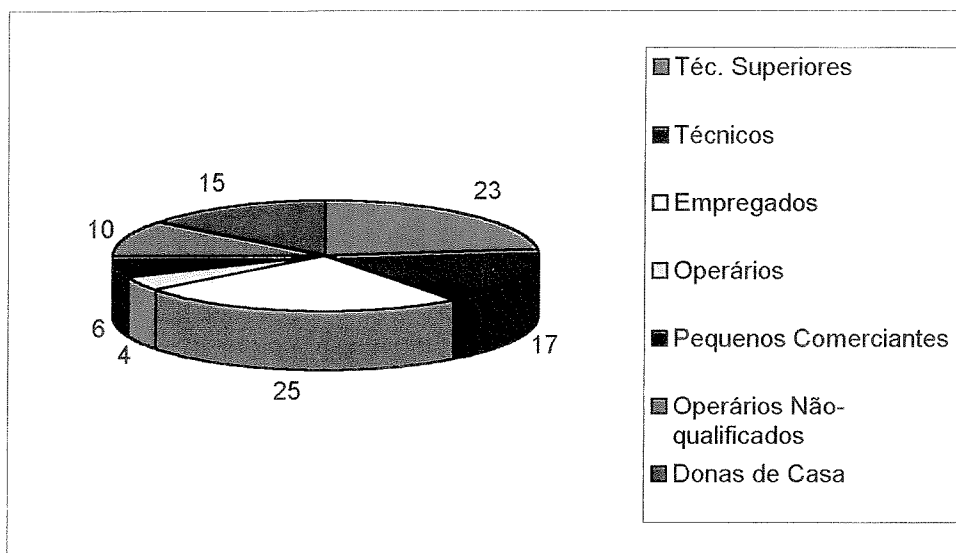
Tomando como referência as famílias das crianças que frequentam o J.I. e considerando as profissões dos pais, deparamo-nos com 4 agentes das forças militarizadas, 3 técnicos de vendas, 2 contabilistas, 2 empregados de balcão, 2 engenheiros, 2 operários, 1 comerciante, 1 electricista, 1 empregado bancário, 1 empreiteiro, 1 gerente comercial, 1 juiz, 1 professor, 1 técnico de manutenção e 1 técnico de telecomunicações. No que diz respeito às mães, 7 são donas de casa, 6 professoras, 3 auxiliares de acção educativa, 3 empregadas de comércio, 2 funcionárias dos CTT, 1 cabeleireira, 1 educadora de infância e ainda 1 enfermeira.

Quando atendemos a outro aspecto relativo à origem social das crianças e que nos indica o nível de escolaridade dos pais, temos que cinco deles completaram o 9º ano, outros cinco o 12º, três a 4ª classe, três o 6º ano, dois o grau de bacharelato, outros dois com licenciatura, um o 7º ano, um o 10º, um o 11º e ainda outro o grau de Mestre. Entre as mães, seis têm o 12º ano, cinco o 9º, três o 6º, três o grau de bacharelato, outras três a licenciatura, duas a 4ª classe, uma o 7º ano e ainda outra o 10º. O gráfico 4 mostra as classificações sócio-profissionais<sup>17</sup> dos pais destas 24 crianças.

<sup>17</sup> Ver nota 3.

Gráfico 4

Categorias Socio-profissionais  
(J.I. da Ermida)



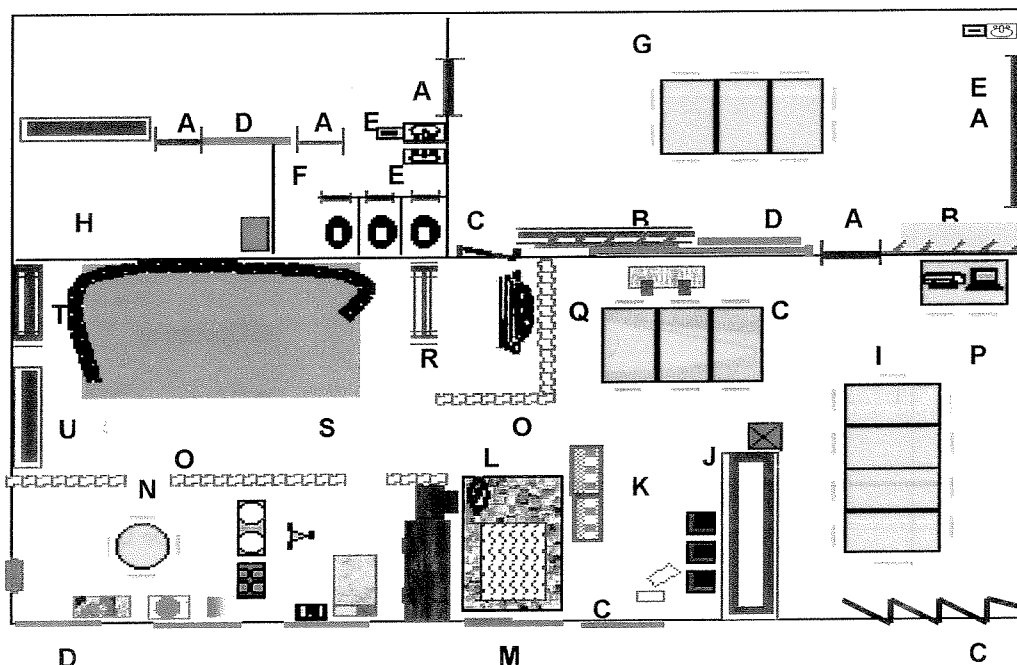
## 6.2- A organização do espaço educativo

"O espaço escolar é o *locus* onde o aluno(a) desenvolve a maior parte da sua actividade. Por isso, deve adaptar-se às condições determinadas pela ideia de educação que se pretende desenvolver" (Garíni, 1995, *cit* Forneiro, 1998:251).

Quando chegamos ao *hall* do edifício, mesmo do lado esquerdo e junto à porta que dá acesso à sala de actividades, está um cabide que percorre a parede onde as crianças penduram os agasalhos e as mochilas onde trazem o lanche, algum brinquedo, um objecto especial; por baixo do cabide está um suporte para os guarda-chuvas. Antes de entrarmos para dentro da sala, continuemos a percorrer este espaço fortemente organizado do ponto de vista educativo. Depois da porta da sala e rasgada na parede, temos uma janela que nos permite manter contacto visual com o interior da sala e logo a seguir um *placard* que exhibe mensagens dirigidas aos pais. Ainda nessa parede surge o segundo cabide.

## Planta 2

### Planta do hall, gabinete e sala da actividades da Madalena (J.I. da Ermida)



#### Legenda:

- |   |   |
|---|---|
| A- Porta  | L- Garagem                                  |
| B- Cabides  | M- Quadro verde                             |
| C- Janelas  | N- Área da casa                             |
| D- Placard  | O- Cancelas em madeira                      |
| E- Lavatório  | P- Área da informática                      |
| F- Instalações sanitárias                                 | Q- Área dos jogos de mesa                   |
| G- Área polivalente                                       | R- Área dos livros                          |
| H- Pista  | S- Manta para reunião e jogos de construção |
| I- Área do desenho, recorte, colagem, tricotagem, picagem | T- Aparelhagem de som                       |
| J- Prateleiras  | U- Área das ciências                        |
| K- Consultório médico                                     |   |

**Hall** – A,B,C,D,E,F,G

**Gabinete** – H

**Sala** – A,C,D,I,J,K,L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U

Por baixo da janela e encostado à parede está um banco de jardim em tamanho pequeno que convida a alguma intimidade. Um passo à frente e estamos noutro *hall* que dá acesso à outra sala do J.I. Continuando a circular pelo lado esquerdo encontramos um lavatório com água corrente onde está sempre um



tabuleiro com os copos para a água. A porta ao lado é da casa de banho equipada com um espelho por cima do lavatório e três sanitas fechadas.

Numa pequena parede, entre o WC e o gabinete de trabalho das educadoras, está outro *placard* que exhibe pinturas em folhas de grandes dimensões e ainda um terceiro cabide. Passada a porta do gabinete está a *área da plástica* que inclui um móvel com três prateleiras com materiais da modelagem, tais como: formas, teques, plasticina, barro... A parte de cima do móvel também é utilizada para expor as produções das crianças, quer em barro, quer em plasticina.

Estamos novamente junto à porta do *hall* e ao lado direito está outro lavatório com água corrente que acolhe um pequeno tabuleiro com tintas prontas a ser utilizadas e ao lado pincéis num tabuleiro. O centro do *hall* está ocupado com três mesas justapostas e dez cadeiras de madeira clara onde são desenvolvidas as actividades de pintura, modelagem, culinária e onde se realizam experiências, enfim, uma área polivalente:

"a plasticina e a pintura sempre estiveram e funcionam no *hall* de entrada, lá fora. Lá também fazem colagens em volume com cartões".  
(Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Mas ainda não vamos aceder à sala de actividades propriamente dita, porque temos de nos dirigir ao gabinete de trabalho das educadoras e reparar num grande caixote de plástico que lá dentro guarda uma grande *pista* e comboios. Este é mais um prolongamento da sala de actividades onde, essencialmente os rapazes, se deliciam a viajar.

"as meninas gostam mais de ir para a casinha e os rapazes para a pista. Eu pus a pista lá fora no gabinete das educadoras porque ficam com mais espaço [...] eu tenho um menino que já desde o ano passado eu sei que para ele a pista é muito importante e eu não quis deixar de a pôr. Esse menino passou a ser assíduo quando eu introduzi a pista. Ele que não vinha à tarde, passou a pedir aos pais para vir por causa da pista, estás a perceber? Depois como eu já sabia que ele gostava também pus a garagem". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Entrando agora efectivamente na sala e logo em frente à porta, mas ao fundo da sala, temos uma parede com quatro janelas que dão para o recreio. Estamos numa zona central que é ocupada com quatro mesas unidas e dez

cadeiras onde se realizam actividades de *desenho* que polariza o *recorte*, *colagem*, *tricotagem*, *picagem*...

"há muita coisa aqui a funcionar ao mesmo tempo. Aqui funciona a colagem, o recorte, mas às vezes nós precisamos dela para as experiências. Fazemos aqui muitas actividades orientadas. Aqui também fazem *desenho*". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Neste espaço está um móvel de prateleiras que guarda revistas, lã, tesouras, agulhas, cola e vários tipos e tamanhos de papéis. Uma das prateleiras é destinada a capas de arquivo, todas da mesma cor, individuais, onde cada um guarda todos os trabalhos que não excedam o tamanho A4. Na lombada, cada criança fez o seu nome e são elas próprias que arrumam as produções que só irão para casa no final do ano lectivo. Mesmo ao lado, no chão, uma grande papelreira azul que convida ao depósito do papel utilizado, a fim de ser reciclado.

Do lado esquerdo, logo a seguir à *área do desenho* e separado pelo móvel a que nos temos referido, está o *consultório médico* com caixotes de madeira, almofadas e lençol que servem de marquesa; dois pequenos móveis de gavetas onde está o estetoscópio, as seringas, espátulas, martelo e aparelho de medir a tensão arterial. Do recheio constam também duas batas brancas de adulto, um telemóvel e um banco de jardim de brincadeira.

"o médico foi introduzido já durante o ano, foram eles que pediram. Dantes havia lá a loja". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Na parede está uma janela que nos traz a visão do recreio.

São os móveis de gavetas que funcionam como divisórias entre o médico e a *zona da garagem* - um tapete de garagem, uma grande garagem em plástico e um cesto em vime que guarda os carros. Na parede deste espaço está um quadro verde, com giz de diferentes cores onde todos os dias de manhã, ao chegar, a Madalena escreve a data para as crianças copiarem para os trabalhos e onde estas costumam também desenhar.

Continuando a rodar pelo lado esquerdo, entramos na área da casa -

"estes cantos têm que estar sempre e nós achamos que é importante porque tem as bonecas e eles podem brincar ao faz-de-conta e há uma ligação a casa". (Madalena, 01 de Março de 2001)

- é constituída por um quarto e pela cozinha. No quarto está uma cómoda com toucador e um guarda-fatos (que guardam roupas de adulto e de criança,

## 6- O J.I. DA ERMIDA

Retomemos então, o nosso itinerário afastando-nos cerca de 3 km do centro da cidade, em direcção a outra das freguesias do concelho onde se localiza outro dos J.I. integrado no nosso estudo. À medida que nos aproximamos do centro da freguesia, apercebemo-nos que se evidencia um grande desenvolvimento urbanístico através de inúmeras lojas, CTT, Bancos, Finanças, Posto Médico, Estação de rádio local, etc. No que se refere à habitação, ela é essencialmente composta por blocos de apartamentos de quatro ou cinco andares, sendo visível a continuação de construção.

A *Ermida* também se situa no centro da freguesia. O seu edifício está instalado no mesmo espaço exterior da escola do 1º ciclo que, por sua vez, confinam com um conjunto de serviços educativos bem preservados e com boas instalações. É frequentado, tal como o J.I. da Calçada, por um total de 50 crianças com idades entre os três e os seis anos.

Além de duas salas de actividades, as instalações contam ainda com duas casas de banho, um gabinete para as educadoras, dois *halls* de entrada e duas arrecadações (uma exterior e outra interior).

Tem um grande espaço exterior, comum à escola e ao J.I., que engloba uma área coberta, pavimentada, que permite que as crianças possam brincar ao ar livre quando chove e que usem brinquedos com rodas ou de montar que pedem uma área plana. Esta área externa conta com uma superfície grande de terreno arrelvado com uma caixa de areia, bancos de jardim e balizas para o futebol. É de notar que para um recreio desta dimensão, este poderia estar mais dividido em zonas e enriquecido com propostas lúdicas e variedade de equipamentos.

Dado que os grupos de educação pré-escolar funcionam nas mesmas instalações que a escola básica, o recreio é comum, o que permite a todas as crianças e adultos que trabalham numa mesma escola, estabelecer interacções, envolver-se em actividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais.

## **6.1- Os adultos e as crianças da sala da Madalena**

No que se refere à equipa educativa da Ermida no ano em que decorreu o estudo 00/01, esta era constituída por duas educadoras de infância do Quadro Único, mas lá colocadas ao abrigo da lei conjugal, sendo uma delas a Madalena que participou neste estudo; uma educadora dos apoios educativos, três auxiliares de acção educativa, quatro estagiárias do curso de educação de infância da Universidade (duas em cada sala de actividades) e ainda duas assalariadas da Junta de Freguesia.

Ema, a auxiliar de acção educativa que desempenha funções na sala a que nos reportamos, trabalha há seis anos na instituição e vive no bairro.

Quando entramos nesta sala na Ermida, os nossos olhares cruzam-se com 24 crianças, 13 meninas e 11 meninos, com expressões de surpresa, sorridentes, tranquilos ou fugindo de um lado para o outro, mas estabelecendo com naturalidade uma relação calorosa.

De entre as 24 crianças, 15 moram na área geográfica do estabelecimento e as restantes apresentam razões diversificadas para que os pais tenham feito a sua inscrição na Ermida: contam com o apoio de avós ou amas que ali residem e que lhes asseguram a sua guarda enquanto estão a trabalhar; o facto deste J.I. proporcionar a refeição do almoço e ainda a circunstância de estar integrado numa escola de 1º ciclo e num complexo educativo que garante aos seus filhos um percurso até ao 12º ano de escolaridade.

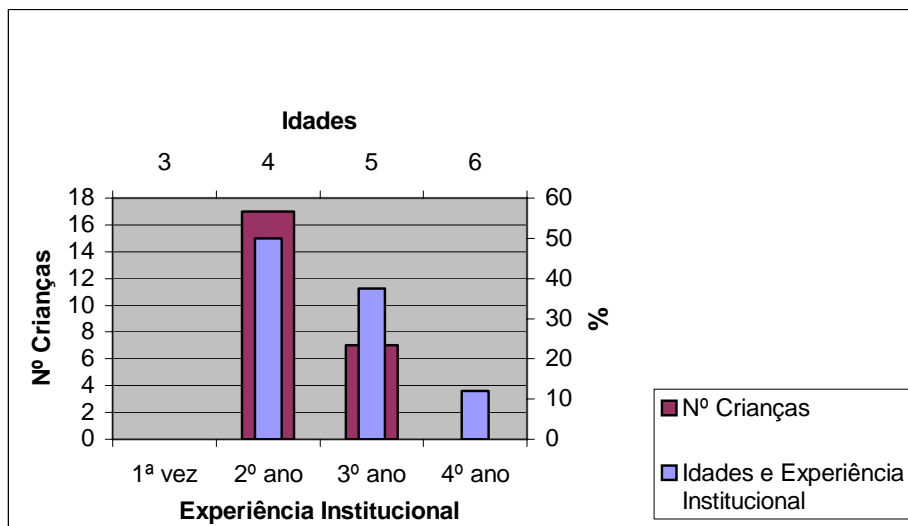
Se nos detivermos na composição etária, encontramos doze crianças com 4 anos, nove com 5 e apenas três com 6 anos.<sup>1</sup> No que diz respeito à experiência institucional, verifica-se que destas 24 caras alegres, 17 estão pela 1ª vez no J.I. e as restantes 7 frequentam-no pelo segundo ano. Estes dois aspectos, idade cronológica e experiência institucional, podem observar-se no gráfico 3.

---

<sup>1</sup> Idades das crianças em 21 de Março de 2001

**Gráfico 3**

**Idades e Experiências Institucionais  
(J.I. da Ermida)**



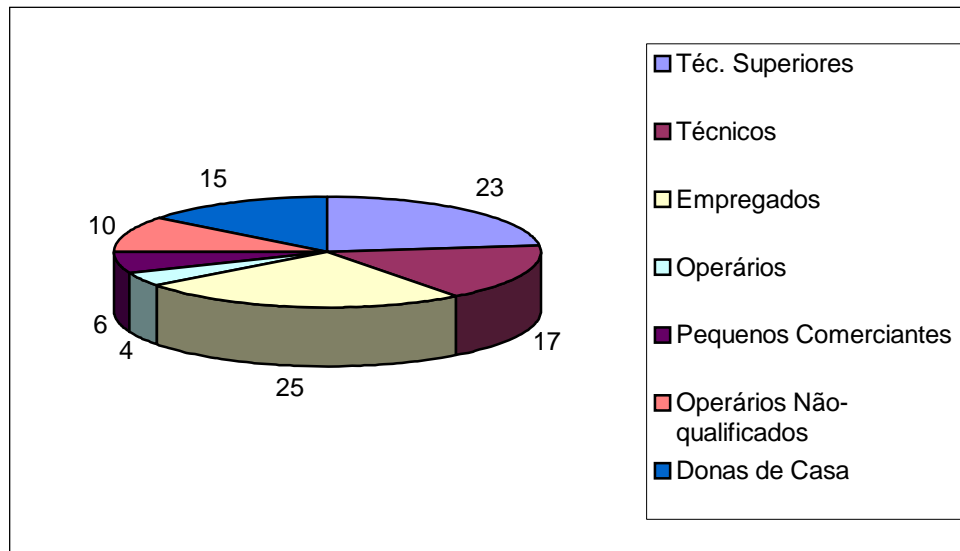
Tomando como referência as famílias das crianças que frequentam o J.I. e considerando as profissões dos pais, deparamo-nos com 4 agentes das forças militarizadas, 3 técnicos de vendas, 2 contabilistas, 2 empregados de balcão, 2 engenheiros, 2 operários, 1 comerciante, 1 electricista, 1 empregado bancário, 1 empreiteiro, 1 gerente comercial, 1 juiz, 1 professor, 1 técnico de manutenção e 1 técnico de telecomunicações. No que diz respeito às mães, 7 são donas de casa, 6 professoras, 3 auxiliares de acção educativa, 3 empregadas de comércio, 2 funcionárias dos CTT, 1 cabeleireira, 1 educadora de infância e ainda 1 enfermeira.

Quando atendemos a outro aspecto relativo à origem social das crianças e que nos indica o nível de escolaridade dos pais, temos que cinco deles completaram o 9º ano, outros cinco o 12º, três a 4ª classe, três o 6º ano, dois o grau de bacharelato, outros dois com licenciatura, um o 7º ano, um o 10º, um o 11º e ainda outro o grau de Mestre. Entre as mães, seis têm o 12º ano, cinco o 9º, três o 6º, três o grau de bacharelato, outras três a licenciatura, duas a 4ª classe, uma o 7º ano e ainda outra o 10º. O gráfico 4 mostra as classificações sócio-profissionais<sup>2</sup> dos pais destas 24 crianças.

<sup>2</sup> Ver nota 3.

**Gráfico 4**

**Categorias Socio-profissionais  
(J.I. da Ermida)**



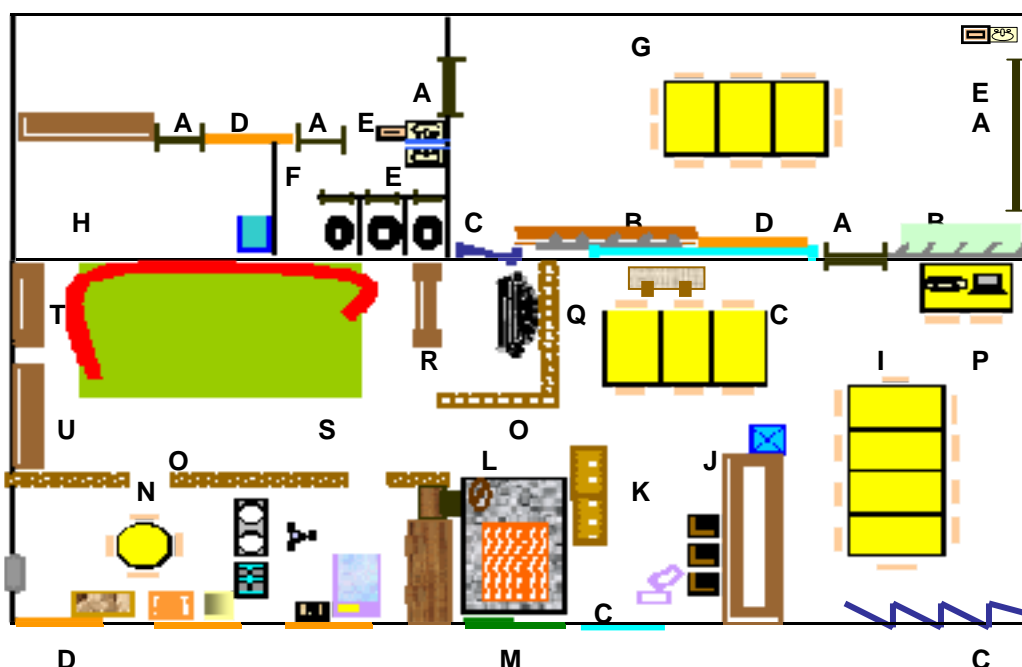
## **6.2- A organização do espaço educativo**

"O espaço escolar é o *locus* onde o aluno(a) desenvolve a maior parte da sua actividade. Por isso, deve adaptar-se às condições determinadas pela ideia de educação que se pretende desenvolver" (Garíni, 1995, *cit* Forneiro, 1998:251).

Quando chegamos ao *hall* do edifício, mesmo do lado esquerdo e junto à porta que dá acesso à sala de actividades, está um cabide que percorre a parede onde as crianças penduram os agasalhos e as mochilas onde trazem o lanche, algum brinquedo, um objecto especial; por baixo do cabide está um suporte para os guarda-chuvas. Antes de entrarmos para dentro da sala, continuemos a percorrer este espaço fortemente organizado do ponto de vista educativo. Depois da porta da sala e rasgada na parede, temos uma janela que nos permite manter contacto visual com o interior da sala e logo a seguir um *placard* que exhibe mensagens dirigidas aos pais. Ainda nessa parede surge o segundo cabide.

## Planta 2

Planta do *hall*, gabinete e sala da actividades da Madalena  
(J.I. da Ermida)



### Legenda:

- |   |   |
|---|---|
| A- Porta  | L- Garagem                                  |
| B- Cabides  | M- Quadro verde                             |
| C- Janelas  | N- Área da casa                             |
| D- Placard  | O- Cancelas em madeira                      |
| E- Lavatório  | P- Área da informática                      |
| F- Instalações sanitárias                                 | Q- Área dos jogos de mesa                   |
| G- Área polivalente                                       | R- Área dos livros                          |
| H- Pista  | S- Manta para reunião e jogos de construção |
| I- Área do desenho, recorte, colagem, tricotagem, picagem | T- Aparelhagem de som                       |
| J- Prateleiras  | U- Área das ciências                        |
| K- Consultório médico                                     |   |

**Hall** – A,B,C,D,E,F,G

**Gabinete** – H

**Sala** – A,C,D,I,J,K,L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U

Por baixo da janela e encostado à parede está um banco de jardim em tamanho pequeno que convida a alguma intimidade. Um passo à frente e estamos noutro *hall* que dá acesso à outra sala do J.I. Continuando a circular pelo lado esquerdo encontramos um lavatório com água corrente onde está sempre um

tabuleiro com os copos para a água. A porta ao lado é da casa de banho equipada com um espelho por cima do lavatório e três sanitas fechadas.

Numa pequena parede, entre o WC e o gabinete de trabalho das educadoras, está outro *placard* que exhibe pinturas em folhas de grandes dimensões e ainda um terceiro cabide. Passada a porta do gabinete está a *área da plástica* que inclui um móvel com três prateleiras com materiais da modelagem, tais como: formas, teques, plasticina, barro... A parte de cima do móvel também é utilizada para expor as produções das crianças, quer em barro, quer em plasticina.

Estamos novamente junto à porta do *hall* e ao lado direito está outro lavatório com água corrente que acolhe um pequeno tabuleiro com tintas prontas a ser utilizadas e ao lado pincéis num tabuleiro. O centro do *hall* está ocupado com três mesas justapostas e dez cadeiras de madeira clara onde são desenvolvidas as actividades de pintura, modelagem, culinária e onde se realizam experiências, enfim, uma área polivalente:

"a plasticina e a pintura sempre estiveram e funcionam no *hall* de entrada, lá fora. Lá também fazem colagens em volume com cartões".  
(Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Mas ainda não vamos aceder à sala de actividades propriamente dita, porque temos de nos dirigir ao gabinete de trabalho das educadoras e reparar num grande caixote de plástico que lá dentro guarda uma grande *pista* e comboios. Este é mais um prolongamento da sala de actividades onde, essencialmente os rapazes, se deliciam a viajar.

"as meninas gostam mais de ir para a casinha e os rapazes para a pista. Eu pus a pista lá fora no gabinete das educadoras porque ficam com mais espaço [...] eu tenho um menino que já desde o ano passado eu sei que para ele a pista é muito importante e eu não quis deixar de a pôr. Esse menino passou a ser assíduo quando eu introduzi a pista. Ele que não vinha à tarde, passou a pedir aos pais para vir por causa da pista, estás a perceber? Depois como eu já sabia que ele gostava também pus a garagem". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Entrando agora efectivamente na sala e logo em frente à porta, mas ao fundo da sala, temos uma parede com quatro janelas que dão para o recreio. Estamos numa zona central que é ocupada com quatro mesas unidas e dez



cadeiras onde se realizam actividades de *desenho* que polariza o *recorte*, *colagem*, *tricotagem*, *picagem*...

"há muita coisa aqui a funcionar ao mesmo tempo. Aqui funciona a colagem, o recorte, mas às vezes nós precisamos dela para as experiências. Fazemos aqui muitas actividades orientadas. Aqui também fazem desenho". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Neste espaço está um móvel de prateleiras que guarda revistas, lã, tesouras, agulhas, cola e vários tipos e tamanhos de papéis. Uma das prateleiras é destinada a capas de arquivo, todas da mesma cor, individuais, onde cada um guarda todos os trabalhos que não excedam o tamanho A4. Na lombada, cada criança fez o seu nome e são elas próprias que arrumam as produções que só irão para casa no final do ano lectivo. Mesmo ao lado, no chão, uma grande papeleira azul que convida ao depósito do papel utilizado, a fim de ser reciclado.

Do lado esquerdo, logo a seguir à *área do desenho* e separado pelo móvel a que nos temos referido, está o *consultório médico* com caixotes de madeira, almofadas e lençol que servem de marquesa; dois pequenos móveis de gavetas onde está o estetoscópio, as seringas, espátulas, martelo e aparelho de medir a tensão arterial . Do recheio constam também duas batas brancas de adulto, um telemóvel e um banco de jardim de brincadeira.

"o médico foi introduzido já durante o ano, foram eles que pediram. Dantes havia lá a loja". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Na parede está uma janela que nos traz a visão do recreio.

São os móveis de gavetas que funcionam como divisórias entre o médico e a *zona da garagem* - um tapete de garagem, uma grande garagem em plástico e um cesto em vime que guarda os carros. Na parede deste espaço está um quadro verde, com giz de diferentes cores onde todos os dias de manhã, ao chegar, a Madalena escreve a data para as crianças copiarem para os trabalhos e onde estas costumam também desenhar.

Continuando a rodar pelo lado esquerdo, entramos na *área da casa* -

"estes cantos têm que estar sempre e nós achamos que é importante porque tem as bonecas e eles podem brincar ao faz-de-conta e há uma ligação a casa". (Madalena, 01 de Março de 2001)

- é constituída por um quarto e pela cozinha. No quarto está uma cómoda com toucador e um guarda-fatos (que guardam roupas de adulto e de criança,

sapatos, acessórios, enfim, o material de disfarce que é trazido pela Ema, a Madalena, as crianças e as próprias famílias). Estas duas peças de mobiliário propiciam um ambiente protegido e escondido da garagem, uma cama de criança com colchão, lençóis, almofada e colcha. Uma mesinha de cabeceira com telefone de adulto, um carrinho de bebé, dois bonecos e um bebé chorão.

A cozinha está equipada com um lava-louça (que funciona como parede para a zona que vem a seguir) com torneiras e bacia incorporados, um fogão com forno, frigorífico, máquina de lavar roupa, um louceiro de madeira que contém louça em plástico, talheres e panelas de alumínio, assim como uma tábua e ferro de engomar. Ao centro, uma mesa redonda com toalha e quatro cadeiras em redor. Numa das paredes da casa estão três *placards* em corticite.

Esta *área da casa* está delimitada da área de passagem da sala por cancelas em madeira.

Chegados novamente junto à porta, damos com a *área da informática* constituída por um computador, impressora, uma mesa e duas cadeiras:

"o computador já está montado e vai ser introduzido agora".  
(Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Avançando pelo lado direito da sala, a partir da porta, temos a *área dos jogos de mesa*, de regras, que conta com um armário onde uma gama de - *puzzles*, dominós... - estão, como todos os restantes materiais, ao alcance das crianças e onde três mesas unidas e seis cadeiras esperam por elas.

"estes jogos têm mesas e cadeiras e precisam mais de alguém que os ajude porque não fazem sozinhos, enquanto que aqueles jogos podem estar à vontade [...] é que este canto está separado porque requer mais concentração". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

É na parede desta zona que está a janela que dá para o *hall* e onde foi colocado um grande veleiro realizado em papel, tela e corda.

Mesmo ao lado dos jogos está a *área dos livros* que é delimitada por uma cancela e cujo equipamento consta de um sofá e de uma estante com alguns livros seleccionados que são trazidos da biblioteca geral da escola e ainda livros feitos pelas crianças como "*o livro do mar*", "*a história da baleia*", "*o livro do peixinho*".

Na parede desta área está uma janela que dá para a porta directa de acesso à outra sala de actividades.

Segue-se uma outra zona polivalente que ocupa um grande canto da sala e que polariza *construções* - um móvel que desempenha a função de parede para a área dos livros e que é para as construções, a de local onde as crianças expõem as suas criações e arrumam uma pista e os materiais tipo *Lego* e *Mecano*. No chão uma grande alcatifa verde, a *manta*<sup>3</sup>, onde em cima e percorrendo toda a parede está uma almofada colectiva, tipo cobra (a *bababu*, nome pelo qual é tratada).

"serve sobretudo para nós nos sentarmos e conversarmos, mas quando não estamos cá as crianças fazem aqui os *legos* e a pista. Eu diferencio este canto deste outro que diz jogos". Aqui eles podem fazer e desfazer e há uma partilha. Este canto é muito giro".  
(Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

No canto está um móvel alto de prateleiras onde se encontra uma aparelhagem sonora com rádio, gravador e leitor de CD's (que proporciona música ambiente durante as actividades). Também é aqui que as crianças guardam durante o dia os objectos e brinquedos de estimação que trouxeram de casa. Na *manta* fazem as suas construções com os jogos de encaixar ou montar e é neste espaço também que se realizam todo o tipo de encontros colectivos do grande grupo (acolhimento, comunicações, canções, histórias e outros encontros).

Na parede deste espaço estão dois instrumentos de trabalho realizados pelas crianças: "*o pacote dos aniversários*" e "*a nuvem que sem carros fica mais branca e as flores ficam mais contentes*". O primeiro é de facto, um pacote que mostra 28 escotilhas. Cada uma tem uma fotografia de cada pessoa que pertence à sala com o respectivo nome, acompanhado da data de nascimento. As escotilhas estão tapadas e à medida que a sucessão dos aniversários vai acontecendo, passam a estar descobertas.<sup>4</sup>

O segundo instrumento é um mapa de presenças diário que consiste numa cartolina onde foram desenhadas nuvens no céu e um campo com flores que estão suspensas. O lado da flor que está visível pela manhã é aquele em que cada uma escreveu o seu nome. Para assinalar a sua presença, basta virar

---

<sup>3</sup> Nome pelo qual é tratada a alcatifa

<sup>4</sup> Dada a sua importância, voltaremos a este instrumento mais adiante

a flor e deixar aparecer as pétalas. Quem não "virou flor" é porque está a faltar naquele dia e basta ler o seu nome para ser identificado.<sup>5</sup>

Por último, chegamos à *área das ciências* - uma prateleira larga onde estão arrumadas uma tina, três provetas, dois funis, uma garrafa de esguicho, uma caixa com pilhas, lâmpadas e fio eléctrico, outra com rolhas e garrafas de vidro vazias para exploração de sons:

"a ciência também apareceu há pouco tempo. Eles ali podem fazer experiências. Apareceu porque fizemos uma experiência do flutua, não flutua e depois ficou o material aqui para lembrar o que vai ao fundo e o que não vai. Depois fizemos outra experiência com fios eléctricos e com lâmpadas para acender e fomos pondo aqui as coisas, percebes? Depois também pus aqui estas garrafas por causa do som e eles brincam com os sons, fazem música". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Junto às janelas e à área das ciências estão umas grandes capas individuais feitas pelas crianças onde estas guardam os trabalhos de maiores dimensões e que só irão para casa no final do ano lectivo.

Todas as áreas da sala de actividades estão identificadas pela palavra impressa em computador pela Madalena.

A estrutura organizativa do espaço educativo que acabámos de retratar - a Ermida - é grandemente definida por não se apresentar totalmente fixada do início do ano lectivo até ao seu término. Subjaz a esta conceptualização que é o desenrolar do jogo quotidiano que vai requerendo a sua (re)organização e que permanece uma modificação do espaço para melhor acomodar as actividades, assim como uma ideia de que "as crianças possam trabalhar sem a supervisão constante da educadora e que não interfiram umas nas actividades das outras" (Spodek e Saracho, 1998:125).

O sistema referido desenvolve-se a partir de um conjunto de cinco áreas básicas de actividades e de duas áreas polivalentes: uma área constituída por um conjunto de mesas e cadeiras que serve de suporte a várias actividades de pequeno grupo ou individuais (recorte, colagem, tricotagem, costura, picagem, incursões em aspectos de escrita e leitura...) e onde a Madalena está mais presente a ajudar as actividades que se vão desenrolando. A outra área

---

<sup>5</sup> Trabalho realizado a propósito do Dia Europeu sem Carros, in Registo, 06 de Março de 2001

polivalente localiza-se na *manta* e é destinada a todo o tipo de encontros em grupo.

As cinco áreas básicas de actividades são a plástica, a dos livros, as ciências, os jogos e a da casa. A divisão dos espaços surgem bem definidos e o acesso aos materiais facilitado pelo uso de prateleiras abertas. Algumas áreas da sala permitem algum isolamento, ao mesmo tempo que noutras zonas são proporcionados espaços mais abertos.

Dando um aspecto esteticamente agradável ao *hall* de entrada, os trabalhos das crianças, de grandes dimensões, modelam um espaço único, que resulta numa facilitação de conhecimento e relacionamento entre as crianças, os adultos e as próprias famílias... Basta determo-nos nas amenas cavaqueiras acerca das realizações expostas.

### **6.3- A organização do tempo: estruturação de um dia**

Como qualquer J.I. da rede pública do Ministério da Educação, a Ermida oferece seis horas diárias de actividades que, neste caso, são compreendidas entre as 09:00 e as 12:00 horas e as 13:30 e as 15:30 horas. Uma vez que este estabelecimento não possui refeitório e dado que está inserido num complexo de estabelecimentos educativos, foi possível estabelecer um protocolo com uma dessas escolas, o que permite que 7 das 24 crianças lá almocem diariamente, acompanhadas pelas estagiárias do curso de educação de infância e pelas assalariadas da Junta de Freguesia.

O fazer diário (Zabalza, 1998) de uma instituição educativa para crianças pequenas baseia-se em ritmos na organização espaço-temporal e desempenha importantes funções na representação desse contexto, configurando-se como marcadores de referências, potenciadores de liberdade e autonomia que provêm de uma estruturação mental que se vai arquitectando.

No J.I. da Ermida as crianças vão chegando com os pais, amas, familiares mesmo antes das nove horas e troca-se uma primeira conversa no *hall*, espaço de algum convívio entre a Madalena e as famílias das crianças, sejam elas desta

ou da outra sala. Tiram-se agasalhos, dá-se um beijo de despedida e começam a encaminhar-se para a *manta*:

"normalmente nós entramos, damos os bons dias todos sentados aqui. Conversamos e estamos à espera dos que vêm atrasados". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Este primeiro tempo em grupo, tempo de acolhimento, destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos, mas dirigida pela Madalena, a partir das coisas ouvidas ou vividas pelas crianças. É com a presença de todas as crianças que se passa à escolha das actividades e à medida que se vão levantando dirigem-se ao mapa de presenças e viram o seu nome.

"depois de estarmos a conversar eles vão fazer as actividades para os diferentes cantos". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

A educadora estabelece blocos de tempo alargados por actividade, assim como um certo grau de individualidade e autonomia. A flexibilidade em termos de tempo é considerada. Numa determinada altura, as conversas com as crianças podem estender-se por 45 minutos, noutras 20 e noutras apenas 5. Sobressai a ideia de que as crianças não têm que se envolver em todas as actividades da mesma maneira:

"tu depois vais ver que eu não sou assim muito programada. Às vezes pode surgir uma coisa gira no meio da conversa e nós vamos para aí e fazemos e outras vezes pode não surgir". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

A primeira parte da manhã é interrompida para o lanche: "há o lanche às 10:30 horas". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

O lanche decorre na mesa central do *hall* e é seguido de recreio em conjunto com as outras crianças da escola:

"eu quando vim para cá comecei a fazer o recreio em conjunto com os da escola e já há uma ligação entre os meninos e os docentes da outra escola". (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

Depois da pausa do lanche tanto podem retomar os trabalhos da primeira parte da manhã como continuar no exterior:

"também depende do tempo. Se por acaso tiver bom tempo eles passam muito tempo lá fora a brincar porque este recreio é muito bom para brincar ao faz-de-conta. Às vezes ficam lá fora a brincar na areia". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Cerca das 11:45 horas as crianças que almoçam na cantina saem e as restantes aguardam na *manta* por quem os vem buscar, conversando entre eles, a Madalena e a Ema, ouvindo música, etc.

Às 13:30 horas está o grupo de novo reunido na *manta* e a educadora aborda os acontecimentos naquele período do almoço, dando um pouco de mais atenção aos que comem na cantina, a fim de fazer uma constante avaliação do seu grau de satisfação. A tarde decorre à semelhança da manhã, onde são desenvolvidas ou retomadas actividades e onde cada criança pode desenvolver actividades independentes. Assim, poderíamos considerar que a organização do dia se assemelha a um longo período de actividades, dado que as crianças podem passar dumas actividades para outras de acordo com o seu próprio ritmo e ter alguma margem de gestão no que diz respeito à composição dos grupos:

"eles sabem que só podem estar quatro na casinha, mas nunca falamos nisso... às vezes estão lá cinco e está tudo bem [...] o único sítio que está mais controlado e mesmo assim às vezes estão lá três em vez de dois é na pista que está lá fora no gabinete das educadoras e é porque não está muito sobre o nosso controlo" (Marta, Entrevista, 01 de Março de 2001)...

"no início do ano eu não digo nada, não há número limitado de crianças por canto. O que leva a estabelecer número de crianças é a limitação do espaço. Mas quando surge a confusão, então temos de tomar decisões. Mas eu deixo sempre que haja várias possibilidades... não é exactamente um número exacto que fica definido". (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

Enquanto decorrem as actividades, a Madalena percorre os diferentes espaços colaborando, observando, dirigindo, apoiando:

"sabes o que eu penso? Brincar com os meninos o máximo possível. A minha função aqui é de brincar com os meninos: eles estão a brincar com os legos e eu sento-me com eles e sou mais um elemento naquele canto". (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

A partir das 15:00 horas é tempo de pedir às crianças que arrumem as áreas de actividade, que as limpem, entrando-se assim num período de transição que implica mais orientação, às vezes até de alguma insistência no cumprimento destas tarefas, o que acarreta também algumas dificuldades.

"vamo-nos sentando e conversando na manta à medida que vão acabando. Assim há mais ordem". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

Poderíamos dizer que a divisão do tempo no J.I. da Ermida, se apresenta nos seguintes blocos:

- Chegada
- (a Madalena recebe as crianças e as famílias no *hall* de entrada)
- Acolhimento
- Planificação
- Registo de presenças
- Arranque das actividades
- Pausa
- Recreio
- Actividades (de interior ou exterior)
- Arrumação para saída
- Almoço
- Desenvolvimento de actividades
- Arrumação para saída
- Saída

As etapas da manhã e da tarde são pouco distintas, dado que o número de crianças geralmente se mantém e, como se disse, a organização do dia lectivo configura-se como um longo período de actividades.

#### **6.4- O perfil de Madalena**

" sempre gostei muito de brincar com miúdos, desde pequenina que demonstrei esta motivação! Quando eu estava em qualquer sítio os pais davam-me os filhos para tomar conta. Nas férias eu tomava conta da canalhada toda! Eu nem sabia que havia uma profissão chamada educadora de infância". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

A Madalena vive no centro da cidade, é casada, mãe de dois filhos e uma profissional com 17 anos de serviço, educadora do Quadro Único provida noutra concelho do distrito. Está colocada na Ermida pelo terceiro ano consecutivo ao abrigo da lei da preferência conjugal. No presente ano lectivo está a terminar o Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância na Universidade.



"é muito diferente da minha formação inicial. É como da água para o vinho! Eu formei-me em 'temas de vida' e na 'pedagogia por objectivos' e agora a maneira de ver a criança não é assim tão compartimentada... a criança é um todo... a nível de referências teóricas eu sinto que estava em branco. Os Complementos de Formação vieram colmatar a falta de teoria que eu tinha". (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

Durante o seu percurso profissional exerceu diversas *funções*, tais como: coordenadora pedagógica de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), encarregada da direcção do estabelecimento de ensino, educadora de infância na educação especial, membro duma Equipa Multiprofissional de diagnóstico e encaminhamento e ainda coordenadora de uma Equipa de Educação Especial. Nos últimos dois anos é membro da Assembleia de Escola e do Conselho de Articulação Curricular no Agrupamento de Escolas onde desempenha funções. A respeito do eco destas experiências na sua intervenção no J.I., a Madalena refere:

"o que teve muita importância foi o meu trabalho na educação especial porque eu trabalhava também com escolas do 1º ciclo e a partir daí eu passei a preocupar-me mais com a entrada destas crianças na escola. Ter estado na educação especial deu-me oportunidade de me submeter a muito mais formação do que nos é proporcionada no ensino regular. Havia mais quantidade e era mais específica". (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

Encontramos na narrativa de Madalena uma série de referências às crianças e aos objectivos da sua intervenção, assim como algum grau de satisfação com o trabalho :

"são meninos de quatro e cinco anos. São meninos muito giros... são todos diferentes... uns conversam muito, outros não conversam, outros brincam, outros são mais retraídos... [...] eu acho que tenho que ter uma relação afectiva muito grande com os meus meninos e os meus meninos são os meus meninos! [...] Eu gosto muito que eles brinquem e que o que fazem seja valorizado para que tenham auto-estima quando forem para a escola. Aqui eles estão a brincar, mas que tenham certas regras ao mesmo tempo. Que quando chegarem à escola sejam meninos felizes. Eu costumo dizer que se eles estão felizes, eu estou, estás a perceber? Porque eu gosto muito de estar com eles... que não aprendam coisas... que eles cresçam e que vão aprendendo coisas que lhes vão ficando e que sejam importantes para eles pela vida fora... sei lá, serem amigos [...] aceitarem-se uns aos outros, mas também fazerem-se aceites". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

As actividades proporcionadas às crianças parecem estar relacionadas com um conhecimento do desenvolvimento infantil típico dentro da faixa etária e configura-se como um referencial para a preparação do ambiente pedagógico:

"eu tenho mais meninos com quatro anos do que com cinco e então eles precisam de brincar mais. [...] os de cinco anos já pedem mais actividades, preferem fazer mais recortes, mais desenhos, actividades mais orientadas... registos. Eu exijo mais, entre aspas, aos de cinco anos. Os meninos de cinco anos já sabem que quando se conta uma história eles fazem sempre registo... enquanto que os de quatro também fazem, mas não têm obrigatoriedade. Mas eles gostam de sentir essa obrigatoriedade porque vão para a escola para o ano". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

A preocupação com o desenvolvimento de competências que dizem respeito ao nível de ensino subsequente é também referenciado:

"as minhas crianças devem chegar à escola e serem capazes de estar sentadas a trabalhar, funcionarem de acordo com o que a professora pede, questionarem a professora, mas ao mesmo tempo terem certos conceitos adquiridos - direita, esquerda, em cima, em baixo - saberem estar em grupo e terem destreza manual". (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

A planificação do ano lectivo, a curto e longo prazo, também foi abordada:

"temos que programar tudo em Setembro sem conhecer os meninos quando fazemos o Plano Anual de Actividades do Agrupamento e depois durante o ano eu decido com eles, quando estamos a conversar... outras vezes não é assim e eu imponho. Por exemplo, o livro de receitas era para surgir na semana da alimentação, de acordo com o Plano, mas só surgiu a seguir ao Natal porque foi quando uma menina falou das filhoses da avó". (Madalena, Entrevista, 01 de Março de 2001)

A Madalena sentiu necessidade de encontrar formas de avaliar o trabalho das crianças e encontrou três tipos: registos de amostras de comportamentos feitos através de observação directa, registos dos produtos realizados e listas de ítems. A informação recolhida por meio destas técnicas é reflectida e tanto a informação como a reflexão são comunicadas e discutidas com os pais no final dos três períodos escolares. Este momento é usado também para analisar e avaliar o comportamento da educadora. Parece ser um aspecto importante para a Madalena:

"no início do ano eu observo as crianças ao nível do comportamento social, das realizações e aplico uma checklist e essa avaliação é feita depois no final de cada período. Depois discuto com os pais a evolução das crianças nas reuniões. Sabes uma coisa? Os pais sentem que é pela quantidade de trabalhos dos filhos que se mede a quantidade de trabalho da educadora. Os pais esperam que a educadora faça coisas giras com os miúdos. Vou-te dar um exemplo

muito interessante para mim: numa reunião de final de ano, os pais estavam a apreciar os trabalhos e um disse: 'este ano eles fizeram menos coisas'. E uma mãe respondeu: 'fizeram menos trabalhos, mas fizeram mais visitas de estudo'. (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

Como educadora experiente, dispôs-se a supervisionar e orientar alunos do curso de educação de infância de modo a facilitar a sua transição de estudantes a profissionais:

"as duas alunas estão cá 18 horas por semana e apesar de por vezes ser um pouco difícil, eu considero que me faz pensar a minha própria intervenção. Só que eu acho que deveria ser só uma aluna em cada sala. Nós fizemos um projecto pedagógico no início do estágio e preparamos as actividades todas as terças feiras depois das actividades... eu ajudo as alunas a observar e a programar a intervenção junto das crianças, mas acho que o facto delas só terem contacto com a prática no último ano é insuficiente. A discrepância entre o nosso calendário escolar e os semestres também não faz sentido para mim". (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

Para estabelecer a ordem e disciplina no grupo, a Madalena é forçada a lidar com um dilema que vai da liberdade ao controlo para poder proporcionar liberdade sem caos.

"eu sou franca, eu vou dizendo que sim, mas se ultrapassam aquilo que eu acho que é correcto em relação aos comportamentos com os colegas, aí eu mando mesmo! Por exemplo, eu sei à partida que não podem estar certos meninos juntos por causa de conflitos. É que traz muita confusão para toda a sala. Eu também vou dizer que controlo a 'caixa mágica' donde eu faço sair os nomes deles para escolherem as actividades. Eles é que nem sabem!" (Madalena, Entrevista, 24 de Maio de 2001)

Seja (re)estabelecendo a ordem assumidamente, seja integrando-se no jogo, determinando as suas condições, direccionando-o, ou até modificando-o, a intervenção do adulto afecta o tipo, a quantidade, e a qualidade da brincadeira das crianças. É a Madalena que neste contexto educativo baliza a adequação ou inadequação na Ermida.

## 7- O J.I. DO CRUZEIRO

Para continuar o itinerário proposto não precisamos de sair da freguesia, basta deslocarmo-nos a um dos seus oito lugares. Há que inverter a marcha nesta tarde amena de Outono e deixar-me seguir, distraída do caminho que já conheço e concentrada nesta linha férrea que vai ao lado da estrada e que me parece de brincadeira, ou restos de solene antiguidade... Atenção, o *Cruzeiro* é este edifício de construção recente, com um espaço exterior vedado e situa-se junto a um pinhal que actualmente está a ser urbanizado. Está inserido num bairro que surgiu por necessidade de alojar famílias regressadas de África após o 25 de Abril que resultou numa integração bem sucedida<sup>6</sup>. O tipo de residência mais frequente neste lugar da freguesia são as casas individuais, algumas delas com dois pisos. Relativamente perto concentra-se a zona industrial do concelho.

Passo o portão de entrada do recinto, atravesso um corredor pavimentado e encontro ao fundo um pequeno coberto que protege a passagem para as duas casa de banho e um lavatório.

Olhemos agora quem o habita...

### 7.1- Os adultos e as crianças da sala da Matilde

O *Cruzeiro* conta com duas pessoas a desempenharem funções neste estabelecimento: a educadora, que é a Matilde e uma auxiliar de acção educativa, a Elisa, que trabalha na instituição desde o seu início, ou seja, há cerca de 15 anos.

São 17 empáticas crianças, 7 meninos e 10 meninas, bem diferentes no seu aspecto físico e expressivo. Este grupo de idades mistas acentua ainda mais a noção de microssociedade e propicia uma organização mais familiar, eliminando barreiras relacionadas com a idade cronológica.

As 17 crianças residem na localidade e contam com o apoio dos avós, tios ou ama, durante o tempo em que os pais trabalham. As suas idades variam entre os três e os sete anos: seis delas têm 5 anos, quatro estão com 3 anos, outras

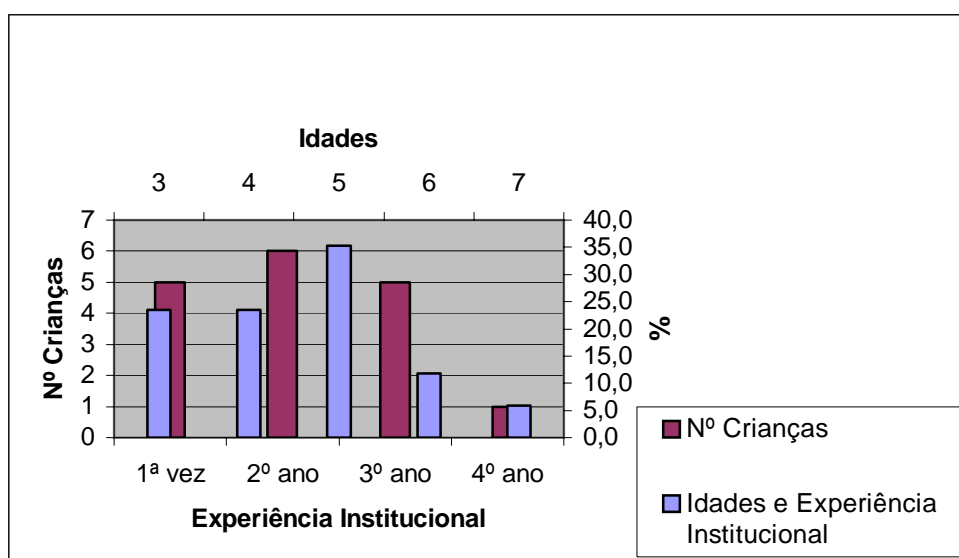
---

<sup>6</sup> Segundo caracterização do meio envolvente realizada pela Matilde em 1996.

quatro com 4 anos, duas com 6 e ainda uma com sete anos.<sup>7</sup> Se nos debruçarmos sobre a experiência institucional de cada criança, observamos que 6 frequentam o J.I. pelo segundo ano, 5 pela primeira vez, outras 5 pelo terceiro ano e apenas 1 pelo quarto ano. O gráfico 5 ilustra estes dois aspectos: idade cronológica do grupo e frequência institucional.

**Gráfico 5**

**Idades e Experiência Institucional**  
(J.I. do Cruzeiro)



Para completar a caracterização do grupo de crianças do Cruzeiro, passarei a fazer referência às suas origens sociais. Nesta medida, abordarei as profissões e níveis de escolaridade dos pais no sentido de "ler" a sua posição social neste espaço educativo. Entre as profissões dos pais, contam-se 6 operários, 5 pequenos empresários, 2 empregados de escritório, 1 desenhador, 1 empregado de comércio, 1 funcionário dos CTT e ainda 1 vendedor. Entre as mães, 6 donas de casa, 6 operárias, 1 ajudante de cozinheira, 1 empregada de comércio, 1 empregada de escritório, 1 feirante e 1 técnica de serviço social.

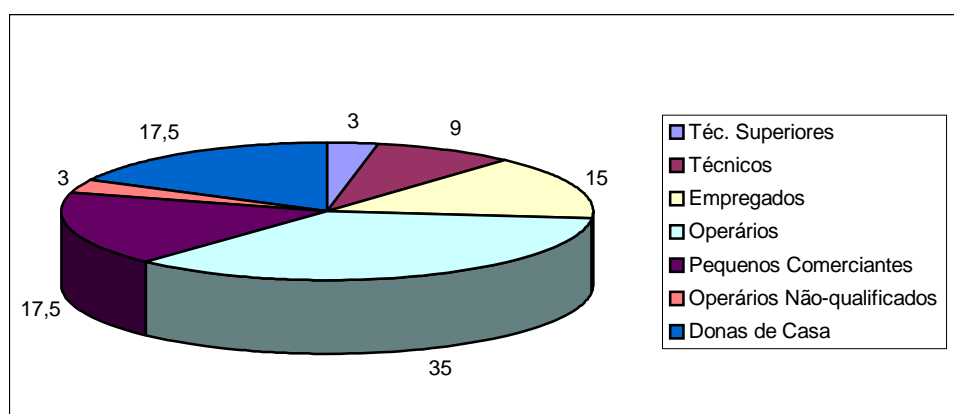
Quando consideramos os níveis de escolaridade, observamos que 7 pais completaram a quarta classe, 4 o nono ano, 3 o décimo segundo, 2 têm o sexto ano e 1 deles possui o décimo primeiro ano. No que respeita às mães, 8

<sup>7</sup> Idades das crianças em 19 de Janeiro de 2001

completaram a quarta classe, 3 delas o sexto ano, 2 têm o décimo primeiro ano, 1 tem a terceira classe, 1 o oitavo ano, 1 o décimo segundo ano e ainda 1 possui o grau de licenciatura. Podemos observar as categorias sócio-profissionais<sup>8</sup> destas famílias através do gráfico 6.

**Gráfico 6**

**Categorias Socio-profissionais  
(J.I do Cruzeiro)**



## 7.2- A organização da sala de actividades da Matilde

"A forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, em si, mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflecte o nosso modelo educativo" (Zabalza, 1998:124)

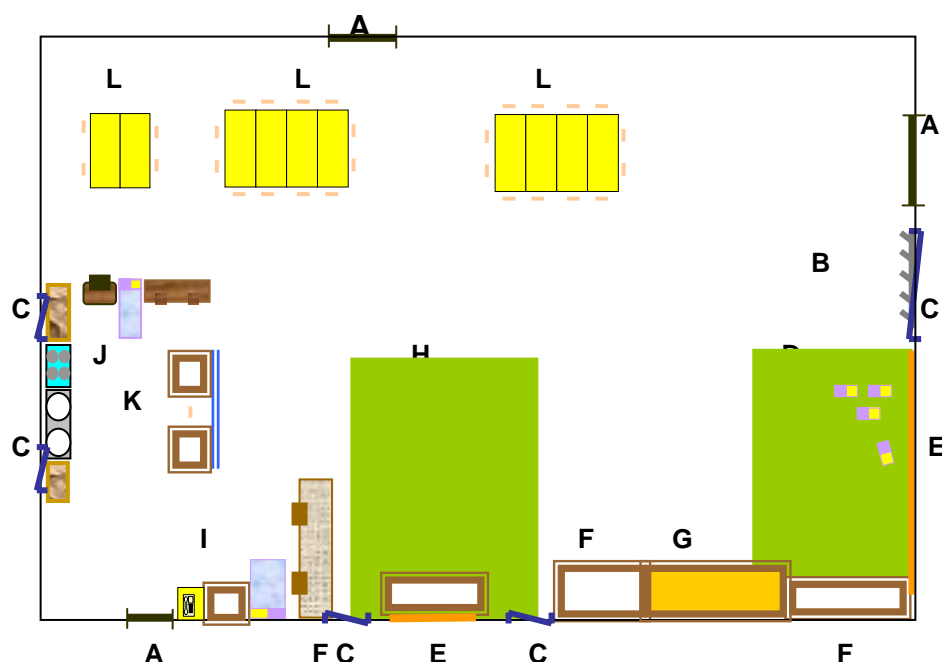
A porta abre-se, deparamo-nos com uma sala ampla de paredes brancas e mobiliário claro. Recebem-nos afavelmente, enquanto ajudam as crianças a pendurarem, ali mesmo do lado esquerdo, os cabides individuais onde se guardam os agasalhos, as mochilas com os lanches e os bibes. Por cima, uma janela que no parapeito expõe um ou outro objecto que os meninos trouxeram de casa e que não querem perder de vista. Logo a seguir, uma carpete (que é tratada por *manta*) com almofadas que acolhe os momentos de comunicação do grupo e serve também para a construção de jogos tipo *Lego* e *Mecano*. Por cima, na parede, um *placard* de corticite exhibe os desenhos dos meninos. Segue-se um móvel baixo com prateleiras onde se encontram *puzzles*, dominós, jogos de

<sup>8</sup> ver nota 3.

construção tipo *Lego* e *Mecano*, assim como copos com lápis de cor e de cera, canetas de feltro e marcadores de várias cores destinados a serem utilizados pelas crianças mais velhas do grupo.

### Planta 3

Sala de Actividades da Matilde  
(J.I. do Cruzeiro)



### Legenda:

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| A- Porta                                     | G- Área do áudio-visual             |
| B- Cabides                                   | H- Área dos livros                  |
| C- Janelas                                   | I – Consultório médico              |
| D- Manta das histórias e jogos de construção | J- Área da casa                     |
| E- <i>Placard</i>                            | K- Cabeleireiro                     |
| F- Prateleiras                               | L- Área do desenho e <i>puzzles</i> |

A *área do áudio-visual* confina-se a um móvel de tamanho grande onde está a televisão, o vídeo e as cassetes-vídeo (que são trazidas de casa pelas crianças ou compradas pela Matilde), aparelhagem de som, cassetes-audio, CD's, assim como instrumentos musicais.

Logo a seguir, há outro móvel de prateleiras acessíveis às crianças, com o material didáctico idêntico ao descrito anteriormente e destinado às crianças de quatro anos.

Avançando, chegamos à *área dos livros* - uma carpete, uma estante com livros expostos de ambos os lados e com as capas viradas para a frente. Dum lado e doutro desta área ficam duas janelas onde se podem ver colagens em papel de lustro de frutos coloridos. Na parede podemos observar um segundo *placard* com "fichas de desenvolvimento" realizadas pelas crianças. A separar a área dos livros do consultório médico, temos outro móvel ao alcance das crianças com *puzzles*, enfiamentos, jogos de encaixe e copos com lápis de cera e de cor, canetas de feltro e marcadores de várias cores que se destinam ao uso pelas crianças de três anos.

A seguir, encontramos-nos no *consultório médico* - uma cama com colchão e coberta a fazer de marquesa, um pequeno armário de prateleiras onde estão guardados os instrumentos de trabalho adequados, tais como, seringa, estetoscópio, etc. Podemos também observar uma mesinha com um telefone, esferográfica e bloco para que o médico possa fazer as prescrições. Mesmo ao lado, temos a porta do gabinete de trabalho dos adultos e que também alberga algum material, como por exemplo, os diversos tipos de papel, alguns livros e material para consulta da educadora.

A *área da casa* é um espaço amplo que concentra a cozinha, o quarto e o cabeleireiro. Na cozinha, acompanhando toda a parede, um complexo de armários que alberga o fogão com forno, lava-louça com alguardar embutido com uma porta por baixo onde está guardado o balde e a vassoura, gavetas onde se encontram os talheres, panos de louça, pegas e ainda portas onde lá dentro se podem ver a louça colorida de plástico e as panelas. Há ainda um carrinho de prateleiras que guarda a comida.

Quanto ao quarto, é constituído por uma cama de bebé com lençol e colcha de folhos, guarda-fatos em verga e uma cómoda que contém roupas de criança e adultos, acessórios...

No cabeleireiro temos um grande espelho, cadeira, duas prateleiras com as ferramentas de trabalho específicas e ainda um carrinho com rodas (com secador, rolos, escovas, pentes, laca, ganchos...) para se poder deslocar para junto do(a) cliente que está a ser atendida...



Na grande parede que enquadra este espaço, abrem-se duas janelas por onde a luminosidade entra suavemente.

Finalmente, entre a casa e a porta da sala de actividades estão duas mesas justapostas e cadeiras que se destinam aos meninos de três anos. Aqui, fazem desenho, jogos de encaixe e enfiamentos.

Ocupando o centro da sala de actividades, está outro grupo de quatro mesas unidas e oito cadeiras para o grupo de crianças de quatro anos realizar os jogos de mesa, *puzzles*, desenho, pintura, colagem...

Do lado esquerdo da porta e também numa zona central está destinado o espaço para as crianças mais velhas, também com quatro mesas justapostas e oito cadeiras.

Quando entramos no Cruzeiro sente-se o espaço interno como luminoso, aquecido e espaçoso. No que diz respeito à organização do espaço, encontramos as áreas dos jogos de construções, da casa, a área dos livros, do audio-visual, a área das mesas para os *puzzles*, desenho, recorte, colagem, fichas.

### **7.3- A organização do tempo: estruturação de um dia**

O J.I. do Cruzeiro está em funcionamento entre as 09:00 e as 12:00 horas e as 13:30 e as 15.30 horas.

Ao ouvirmos Matilde, poderemos pensar que as rotinas desempenham um papel importante na sua definição de contexto, actuam como organizadoras das experiências quotidianas e esclarecedoras de processos a serem seguidos.

No *Cruzeiro*, as crianças chegam ainda antes da hora, autónomas, correndo à frente da mãe, avó ou outro adulto. Chegam, cumprimentam com um beijo a Matilde e a Elisa e começam a tirar os agasalhos e a vestir o bibe. Ao aproximar-se o adulto que a acompanhou, a educadora trava um curto diálogo e, de seguida, a conversa prossegue num tópico casual, mas já com as crianças a ocuparem o seu respectivo lugar.

"os meninos têm momentos de actividades livres onde cada um escolhe o jogo que quer, o brinquedo que quer. Depois tenho horas em que eles fazem aquilo que eu digo que vamos fazer. Geralmente conto histórias, uso também fichas de desenvolvimento". (Matilde, Entrevista, 04 de Dezembro de 2000)

Podemos dividir o tempo neste contexto educativo em duas partes do dia em que uma é mais estruturada (a da manhã) e outra (a da tarde) que propicia algum tempo para actividades independentes.

A primeira parte da manhã é interrompida para o lanche.

Depois da pausa do lanche, segue-se uma interrupção das actividades (que pode passar por recreio, história, etc.) e algum tempo depois são retomadas até cerca das 11:45 H, altura em que encerram e começam os preparativos para a saída para almoço. Normalmente, este tempo de transição é ocupado a visionar programas de T.V. ou filmes de vídeo.

Às 13:30 H é o retorno ao J.I., mas já com um número inferior de crianças e então a Matilde já concebe que eles se dispersem mais pelas áreas da casa, cabeleireiro e do consultório médico, pois a presença do grupo como tal faz-se sentir é de manhã.

No final da tarde, pode haver dança ao som de música, ou também visionamento de um filme, T.V., muitas vezes retomando o filme ou onde tinham ficado anteriormente.

"a cassete também é uma fonte enriquecedora e eu uso-a muito como espaço de recreio. Quando não posso ir lá para fora é uma maneira deles quebrarem aquela coisa de estarem a trabalhar numa actividade mais concentradora. Vêem histórias que já conhecem e vibram, gostam sempre de ver. Eles pedem-me quase sempre cassetes repetidas". (Matilde, Entrevista, 23 de Janeiro de 2001)

Antes das últimas crianças partirem já fica combinado que a programação dos filmes será retomada no dia seguinte...

Poderíamos apresentar a divisão do tempo, nos seguintes blocos:

- Chegada
- (a Matilde recebe as crianças à porta da sala)
- Entrada directa nas actividades
- Pausa
- Encontro em grande grupo
- Actividades
- Tempo de transição
- Almoço
- Escolha de actividades

- Desenvolvimento das actividades
- Tempo de transição
- Saída

Como já foi referido, as etapas da manhã e da tarde são diferenciadas, dando um carácter mais sistematizado às actividades da manhã e privilegiando o jogo e o lazer no período da tarde, altura em que o J.I. é frequentado por menos crianças.

#### **7.4- O perfil de Matilde**

"faço uma coisa que gosto muito [...] realmente acho que tenho vocação... (...) acho que é a nossa maneira de ser" (Matilde, Entrevista, 04 de Dezembro de 2000)

Matilde é uma profissional com 25 anos de carreira que exerceu funções em Instituições de Solidariedade Social e há 12 anos que é titular deste lugar. Dentro da profissão já exerceu vários cargos: coordenadora pedagógica de uma das instituições em que trabalhou, encarregada da direcção do estabelecimento de ensino e nos últimos dois anos é elemento do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas a que pertence.

Nos primeiros cinco anos de trabalho, Matilde tinha a categoria de auxiliar de educação, mas logo que foram criados os cursos de Promoção a Educadores de Infância aderiu à formação:

"eu tinha tirado o curso de auxiliar de educação no Porto, no Instituto Vanveller... [...] trabalhávamos à base de 'temas de vida' e fiz o curso de educadora logo que abriu aqui o primeiro no Magistério. As matérias eram mais ou menos as que eu tinha dado, mas não se sabia o que é que se fazia. Eu ainda hoje considero que aprendi mais no meu curso de auxiliar do que no de educadora... [...] o que ensinavam era mais ou menos: o menino tem que viver a sua infância". (Matilde, Entrevista, 04 de Dezembro de 2000)

A Matilde é solteira, sem filhos e mora na mesma rua do J.I. (já aqui habitava antes de trabalhar no Cruzeiro), o que lhe traz uma familiaridade com o contexto.

Quando se refere ao grupo de idades mistas com que intervém, fá-lo da seguinte forma:

"é mais difícil para nós porque exige de nós uma multiplicação de trabalhos, de compreensão e até de linguagem... [...] para eles, se a educadora tiver cuidado, acabam por não ser prejudicados, pelo contrário... [...] é que os pequeninos, mesmo sem nada lhes ser imposto eles vão aprendendo... [...] são positivos para nós porque nos obriga a não cair na monotonia". (Matilde, Entrevista, 04 de Dezembro de 2000)

Algumas concepções acerca da profissão são abordadas:

"eu acho que está na nossa mão , na nossa maneira de ser, de fazer e de agir e principalmente no nosso comportamento. Nós transmitimos muito mais pela maneira como somos do que por aquilo que dizemos". (Matilde, Entrevista, 04 de Dezembro de 2000)

Da análise discursiva da Matilde, salienta-se um dilema, o da clareza de ideias acerca do que é educar e do que é ensinar. Tem especial interesse ver como esta educadora dicotomiza a questão, dado que se verificam ainda algumas ambivalências provavelmente por se tratar de "um nível educativo ainda pouco institucionalizado em termos de currículo e que se encontra situado no centro de um autêntico mundo de tensões e expectativas contrárias" (Zabalza, 1994:180).

"eu não gosto muito do termo ensinar, gosto muito mais do termo educar... [...] ensinar é despejar, introduzir... educar eu acho que é muito mais, é ajudar a ser, ou ensinar a ser... [...] ensinar eu acho que é mais uma pessoa debruçar-se sobre determinadas matérias e sobre determinados temas... [...] por exemplo, como disse, há dias, preparar a criança para entrar na escola. Educar, não, eu acho que educar é muito mais abrangente... [...] educar é, eu sei lá, saber falar, saber ouvir, saber comportar-se, para que o outro aprenda com aquilo que eu sou e não só com aquilo que eu digo ou faço. Talvez também seja ensinar, ao fim e ao cabo, não sei se já não estou a entrar em contradição". (Madalena, Entrevista, 04 de Dezembro de 2000)

A Matilde aborda a importância da visualização de trabalhos realizados pela criança, no sentido de reunir informações:

"daí vê-se a evolução. Eles põem na pasta e depois os pais vêm o que eles faziam aos três anos, o que faziam aos quatro ou cinco, eu acho que é muito importante". (Matilde, 04 de Dezembro de 2000)

Estamos perante uma educadora que ao referir-se à sua vida funde os aspectos profissionais e pessoais, quase como se as crianças fossem fundamento da sua existência:

"são a minha vida... [...] eu geralmente ao fim de semana estou doente e durante a semana não tenho dores... [...] como se eles fossem meus filhos". (Madalena, Entrevista, 04 de Dezembro de 2000)

Numa profissão fortemente enformada por valores e ideias, o nó entre o pessoal e o profissional é permanente, conforme conclusão de Nóvoa, (1992:17), "é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal

## **8- EM SUMA... OU A HISTÓRIA ATÉ AQUI**

Acabámos de retratar três itinerários, de contornos diferenciados, que se configuram como pano de fundo para tentarmos compreender realidades sociais e educativas, organizações e usos espaciais, formas de estruturação do tempo e do espaço que procedem da iniciativa explícita das educadoras que assumem um papel activo e central na tomada de decisões, na regulação das actividades e na manutenção da ordem social.

No que se refere às três salas de actividades, temos oportunidade de analisar que existem padrões comuns seguidos pelas educadoras na sua organização. Farei referência, em primeiro lugar, à macro-organização (modelo de sala) e depois à micro-organização (distribuição dos espaços) (Forneiro, 1998).

### **8.1- A organização do espaço**

Nos casos da Calçada e do Cruzeiro, o único espaço disponível para a aprendizagem é a sala de actividades. A existência de *hall* e uma outra sala de actividades, no caso da Calçada, e um gabinete no Cruzeiro não são aproveitados como espaços de sala de actividades, seja pelas suas condições ou pela falta de planeamento das educadoras. No que diz respeito à Ermida, existem outras dependências ligadas à sala de actividades que são usadas pela educadora como ampliação do espaço, como é o caso do *hall* e do gabinete de trabalho do pessoal docente.

No entanto, o que nos parece de sublinhar é que o modelo de organização macro é centrado na sala, ou seja, que apesar de haver o caso da Ermida que é tripartido e dois que se apresentam unitários, o espaço "central" é a sala de actividades em todos os casos.

As salas apresentam o tipo de mobiliário e material comuns podendo-se agrupar em três categorias: material de desgaste, material de jogo simbólico e material de encaixe e construção. É de fabrico comercial, verificando-se abundância de livros e alguns instrumentos musicais. O material está, regra geral, ao alcance das crianças

## **8.2- A organização dentro da sala de actividades**

Considerando o tipo de mobiliário, o modo como está ou não articulado entre si e distribuído no espaço, podemos reconhecer modelos de distribuição dos espaços, os quais apontam para uma hierarquia conceptual rica em qualificações que assenta em distinções sociais na organização da experiência e no uso desses mesmos espaços.

Podemos desde já referir que, nos três J.I., as mesas estão destinadas à realização de actividades de representação gráfica, actividades de expressão plástica e também à realização de jogos de mesa, de regras e que geralmente estas actividades realizadas no espaço das mesas são apoiadas e dirigidas pelas educadoras.

Os três modos de organizar as salas têm implícito uma divisão clara na concepção das actividades, distinguindo entre "actividades de jogo" que se associam aos espaços mais da ordem das crianças e "actividades de trabalho" que se reportam aos espaços mais da ordem das educadoras. Assistimos, por um lado, a um amplo espaço para a colocação de mesas e cadeiras para as crianças e, por outro, à introdução de áreas de actividades com uma certa delimitação do espaço.

A diferença entre elas parece ser determinada por aspectos tais como:

- a forma como as áreas são delimitadas ou separadas entre si
- a variedade de materiais disponíveis (mais ou menos estruturados, mais ou menos criativos e com mais ou menos rotinas implícitas) e a sua organização em cada área
- as propostas de actividades

- o modo de acesso às áreas (se é livre ou controlado, proporcionado pelo próprio espaço ou pela educadora)

### **8.2.1- a) Modelo da Calçada**

Neste caso, a sala de actividades está organizada para que haja uma rotatividade das crianças pelas diferentes áreas, caracterizando-se por uma classificação relativamente fraca, que não cria barreiras fortes (Bernstein, *in* Domingos *et al*, 1986), mas assegurando uma disposição de tal forma que cada um deles se especializa numa ou em várias funções específicas (multifuncionais, polivalentes e especializados).

Verifica-se que as mesas são destinadas à realização de actividades de representação gráfica (desenho e tentativas de escrita), actividades de expressão plástica (modelagem, colagem, recorte, etc. e à realização de jogos de mesa) e que ocupam uma área significativa, assim como a casa, o que nos sugere que sejam estes os espaços centrais dentro da sala de actividades e que os restantes se configuram mais como periféricos.

### **8.2.2 - b) Modelo da Ermida**

A situação de dispor de mais do que uma sala como se fossem apenas uma, levou a uma organização tripartida em que especializou cada sala num tipo de actividade (o gabinete das educadoras para brincarem com a pista, o *hall* ficou entregue à pintura, modelagem e lanche, sendo supervisionados estes dois espaços pela auxiliar de acção educativa ou pelas estagiárias e a sala de actividades, da ordem de intervenção da educadora). O espaço foi organizado em função das características apresentadas por cada um (aberto/fechado; individual/colectivo; estruturado ou não estruturado). Neste caso, está ainda organizado um canto relacionado com uma área do currículo formal, que é o caso do canto das ciências.

### **8.2.3– c) Modelo do Cruzeiro**

Neste modelo, o espaço central da sala de actividades está ocupado por mesas e cadeiras organizadas por "territórios pessoais" (Forneiro, 1998), ou seja, espaços nos quais cada criança tem o seu lugar e no qual são realizadas a maior parte das actividades ao longo do dia, que na sua maioria são individuais. No entanto, também se nos apresentam territórios colectivos onde se desenvolvem actividades formais e informais, onde as fronteiras são mais abertas e a visibilidade mais restrita. Reconhecem-se espaços mais povoados de objectos do que outros, assim como espaços mais destinados ao movimento ou à quietude.

Os materiais necessários para trabalhar nas mesas estão organizados em estantes junto da área das mesas. Desta forma, cada grupo etário possui também as suas próprias estantes com o material considerado correspondente à sua idade.

O espaço da 'manta' é polivalente. Em geral, está destinado tanto à realização de jogos de construção, como à comunicação, contos, canções, etc. e ocupa uma posição relevante na hierarquia dos espaços.

### **8.3- A organização do tempo**

Nas rotinas diárias que registámos, as educadoras proporcionam grandes blocos de tempo para actividades e a gama de alternativas disponíveis comporta um certo grau de flexibilidade. A sua função parece ser as crianças aprenderem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências. O horário para as brincadeiras no recreio ainda aparece como um ritual, apesar de se verificarem já deslocações a esse espaço educativo para além do estipulado.

As três educadoras referem programar e avaliar em conjunto com as crianças, sendo que a Marta e a Madalena dizem fazê-lo no início e fim das manhãs e tardes e a Matilde refere que não tem uma altura certa.

Em relação às actividades de transição (arrumação, esperar pela concentração do grupo, aguardar a saída) verificam-se nos três J.I., mas são encarados de modos ligeiramente diversos.



Na Calçada pode reconhecer-se uma estrutura temporal mais aberta e autónoma e indefinida para as crianças e que permite que estas iniciem as actividades imediatamente.

O Cruzeiro parece preferir manter uma parte do dia mais estruturada - a manhã e propiciar algum tempo para actividades independentes e menos dirigidas na outra - a tarde.

Na Ermida, a estruturação diária não parece diferir da manhã para a tarde, assim como os períodos individuais nas actividades parecem depender das próprias actividades e dos ritmos das crianças.

#### **8.4- O perfil das educadoras ou... Três vozes, três espaços, três acções com sentido(s)**

A informação discursiva de Marta, Madalena e Matilde recolhida até esta altura do estudo constitui-se como a expressão das suas opiniões, manifestas através do recurso a justificações, reflexões, argumentações, mas também de ambiguidades, incertezas, dúvidas, contradições...

Um aspecto que importa ter em consideração nas três narrativas é a motivação para a escolha da profissão. Indagadas sobre as razões subjacentes a tal opção, as três participantes apontam a escolha da profissão como um acto vocacional. "À ideia de vocação subjaz uma capacidade inata que não deixa de ser cómoda, porque passional e confusa... Acreditar que se é feito para determinada profissão é frequentemente tomar os seus desejos por realidades. Nada é mais mistificador do que a função de professor" (Mandra, *in* Breuse, 1988:400).

Nas três educadoras de infância surge a alusão à opção profissional por um processo de vocação inspirada por tarefas que desenvolviam com "jeito" (cuidavam de crianças noutros contextos - Marta e Madalena) e, sobretudo, por gostarem dessas idades - "achava que tinha uma inclinação para crianças" (Marta); "desde pequenina que demonstrei esta motivação" (Madalena); "realmente acho que tenho vocação" (Matilde). Ouvindo estas três mulheres na base da adesão à sua profissão, não surgem questões ligadas a ganhos

financeiros ou conhecimentos técnicos e científicos que integram a actividade profissional, mas antes motivos que se relacionam com a essência do trabalho realizado com crianças pequenas. Parece ser uma opção que parte delas enquanto indivíduos, valorizando os aspectos afectivos e relacionais, surgindo mais como se fosse um projecto de vida ao qual decidiram corresponder.

### **8.5- Falas das educadoras**

À medida que o discurso das três educadoras se desenvolve, surgem considerações acerca do papel da educação pré-escolar, o que se prende com o sentido profissional do trabalho das educadoras. Este é visto e problematizado como uma cultura maternal (onde o acto educativo aparece bastante valorizado pela gratificação das relações afectivas, pela intuição, criatividade) - dado que as crianças são ainda relativamente dependentes do adulto e a preocupação está centrada num atendimento que substitua a casa, a mãe (dado que os pais têm de trabalhar, de se ausentar de casa) em fazer com que o J.I. possibilite uma boa socialização, que crie um clima rico para o desenvolvimento. É uma posição com um carácter mais aproximado do cuidado e da protecção. Já Arthur Combs (1965, *in* Spodek e Saracho, 1998), definia os bons professores como sendo seres únicos que se usam a si mesmos, eficientemente, para atingir objectivos pessoais e sociais na educação dos outros.

Paralelamente surge uma abordagem mais educativa, no sentido de que a educação pré-escolar é fundamental para todas as crianças, independentemente da sua situação familiar ou social (defendendo que as crianças pequenas aprendem umas com as outras, que a socialização inter-pares é crucial no seu desenvolvimento social e que a frequência do J.I. as prepara para um melhor desempenho escolar). Aqui são seleccionados e adaptados quais os conhecimentos importantes a adquirir (a cultura, a socialização entre pares e as aquisições instrumentais para o nível de educação subsequente) e os modos de o fazer para um grupo específico.

Durante os discursos observam-se referências a desempenhos profissionais do papel de educadora que se estendem para além da intervenção

directa com as crianças (Coordenadora Pedagógica, Encarregada da Direcção do Estabelecimento, Membro do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas - as três; Coordenadora duma Equipa de Educação especial, Membro duma Equipa de Diagnóstico e Encaminhamento, Membro da Assembleia de Escola - Madalena, Representante das Educadoras de infância no Centro de Formação da Associação de Escolas do concelho - Marta) e que esses desempenhos, em maior ou menor grau, alargam o leque de conhecimentos, competências e atitudes que à medida que vão sendo adquiridos se podem aplicar às situações de prática educativa (até onde podem chegar as competências da educadora, a articulação e importância do 1º ciclo na vida das crianças com quem trabalham...).

A relação com as famílias das crianças surge como um aspecto importante mencionado nas entrevistas e focado no contacto pessoal e interacção. Verifica-se um interesse em comunicar aos pais os progressos dos filhos, partilhar informações e resolver problemas conjuntamente. Nos padrões de participação dos pais no J.I., apenas Marta refere a contribuição destes na elaboração do programa, assim como a sua participação nas actividades de sala de aula. No entanto, os julgamentos dos pais são consideradas formas de avaliação do desempenho das educadoras e as suas reacções são consideradas, juntamente com outros dados, na tomadas de decisões destas profissionais.

Na análise da narrativa das três participantes, as questões relacionadas com a escolha do que ensinar, ou seja, com o poder da educadora na definição do currículo, a pesquisa de materiais e os registos efectuados ao longo do ano lectivo são aspectos pouco visíveis. Por outras palavras, a programação, a avaliação e a tomada de decisões (questões da flexibilidade, intencionalidade da acção), parecem ganhar menos relevância do que a prática de sala de actividades.

Um outro aspecto referido pelas três educadoras é uma concepção do desenvolvimento infantil como uma visão maturacionista. A partir desta concepção, as crianças são vistas e agrupadas de acordo com as suas idades cronológicas e providas com experiências consideradas apropriadas para as suas faixas etárias. Estes argumentos são utilizados para justificar as actividades

consideradas inapropriadas e para assegurar a inclusão de outras mais adequadas na vida escolar das crianças pequenas, dando suporte à ideia de que os programas devem basear-se nas necessidades e interesses das crianças, devendo apresentar-se mais seguros e confortáveis, do que desafiadores.

Mais recentemente, Zabalza (1998:40), considera que "a educação infantil é uma etapa eminentemente educativa e, portanto, destinada a tornar possíveis progressos pessoais que não seriam alcançados se a escola não existisse". Por isso, todas as crianças beneficiam em frequentar este nível educativo, inclusive aquelas que se encontram em melhor situação social e económica. Na perspectiva deste autor, os educadores não são mães/pais substitutos, mas sim profissionais que devem saber aquilo que é próprio da sua profissão e que está vinculado a "potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança" (*idem*). Esta noção também é apoiada pelas três colegas, que consideram que o J.I. é recomendável a todas as crianças entre os três e os seis anos de idade.

Spodek e Saracho (1998:35), reforçam a ideia de que "os professores devem combinar o conhecimento profissional com os seus valores pessoais e sociais acerca da importância da infância, do indivíduo, da escola e da efectividade de tudo o que fazem com e para as crianças", o que se verifica nas narrativas das três participantes que integra uma componente pessoal referente a finalidades, objectivos e valores tanto ou mais que às componentes técnicas.

É pela mão destas três educadoras, que me abriram portas e mostraram caminhos, que passarei a um segundo nível de análise: o da observação e análise da sua acção educativa. No entanto, convém sublinhar, e de acordo com Donald Schön (1975), que os processos de pensamento dos professores não são menos reais nem menos importantes, dado que muito do que os professores fazem é ditado pelo que pensam. É quanto nos basta, neste momento, supomos, para olharmos mais além, sem proclamarmos a primazia de um aspecto sobre o outro.

## 9- PRÁTICAS CURRICULARES SITUADAS

Utilizei até aqui uma descrição pormenorizada dos contextos, não por os considerar elementos distintos das acções que neles acontecem, mas antes, procedendo deste modo, para que a temporalidade e o espaço ganhassem existência, envolvendo-se no curso contínuo que constitui a experiência vivida dos sujeitos. Considerando que o conceito de práticas curriculares não pode ser plenamente entendido fora do contexto, ou seja, das actividades localizadas, importa sublinhar que “as intercepções do tempo-espaço se encontram envolvidas em toda a existência social de maneira essencial” (Giddens, 1979:12). Perante tal, reconhecemos que qualquer actividade surge constituída através de momentos entrecruzados no tempo, na estrutura em que se encontra presente e no espaço, estando subjacente a esta ideia o sentido de que as práticas são sempre situadas. Temos, pois, que os actos, os propósitos e as intervenções que ocorrem no tempo e no espaço só podem ser tratados como algo que contém experiência, uma vez que só é possível entender cada um deles em relação com objectos e acontecimentos.

Um aspecto fundamental a abordar é o da experiência, que não consiste numa sucessão de instantes, mas antes num polo entre memória e antecipação que aponta directamente para o carácter intencional do comportamento humano. Na verdade, a intencionalidade é um processo da conduta humana, mas não implica que os actores tenham em mente objectivos conscientemente definidos no decurso das suas actividades (*idem*). As explicações que são capazes de fornecer sobre a sua própria acção referem-se a capacidades discursivas, não se esgotando aqui todo o seu conhecimento. Na verdade, de acordo com a caracterização de Giddens, existe todo um conhecimento tácito que é habilmente utilizado no desempenho da conduta humana, mas que o sujeito não é capaz de o formular discursivamente, realçando assim a importância da reflexividade da acção incluir o cenário da interacção e não apenas o comportamento de actores analisados separadamente. Como Garfinkel, em 1974, (*in* Giddens, 1979:19) comenta, “as explicações que os actores são capazes de fornecer quanto às suas

razões encontram-se limitadas, ou sujeitas a vários graus de articulação possível, no respeitante ao conhecimento mútuo tacitamente empregue.”

Fornecer razões para a actividade é algo que envolve “a racionalização moral” (*idem*) e que se mistura com exigências e conflitos que os encontros sociais comportam, bem como com motivações inconscientes por parte dos sujeitos. Os componentes motivacionais, segundo Giddens, oscilam entre os aspectos conscientes e inconscientes da cognição e da emoção. Resulta, portanto, que a contextualidade da fala é a base sobre a qual os encontros se estendem no tempo-espço e que as conversações são “episódios” com começo e fim nesse tempo-espço, conforme enfatiza: “os sistemas sociais estão organizados como práticas sociais regularizadas, mantidas em encontros que se dispersam no tempo-espço” (Giddens, 1989:66).

Philip Jackson, em 1968, (Spodek e Saracho, 1998), descreve os construtos e processos de pensamento dos professores que fundamentam o seu comportamento, ilustra a complexidade das suas tarefas e caracteriza as suas referências conceptuais (como a distinção entre as fases pré-activa e interactiva do ensino). Afirma que o comportamento pré-activo é mais deliberado, pois inclui planeamento, avaliação e tomada de decisões, assumindo uma posição racional. Num enquadramento interactivo, o comportamento do professor é mais espontâneo e intuitivo. Com os alunos na sua frente, o professor tende a fazer o que sente ou sabe, mais do que o que pensa que é correcto. Apesar da natureza intuitiva do ensino interactivo, o autor sublinha que o comportamento dos professores tem uma base racional e que as pessoas comportam-se como sentem que devem comportar-se e que este sentimento não deve ser separado do que pensam, dado que o comportamento dos professores está “preso” às suas crenças.

### **9.1- O ensino como pensamento e acção**

Uma boa parte do que os professores fazem pode ser observado na sala de aula. Talvez por serem tão acessíveis, as acções dos professores têm sido objecto das atenções nas pesquisas dos últimos anos. De facto, até há muito

pouco tempo, a maior parte dos estudos sobre o ensino tinha enfoque sobre o comportamento dos professores (Rosenshine, 1976 *in* Spodek e Saracho, 1998). Mais recentemente, entretanto, os pesquisadores têm-se debruçado sobre as suas formas de pensar. Os processos de pensamento são menos acessíveis do que o comportamento e, muitas vezes, só podem ser estudados através de relatos de professores sobre o que eles pensam, o que leva a que a análise de tais pesquisas requeira um nível mais alto de inferências do que a do comportamento. Os processos de pensamento dos professores não são, no entanto, menos reais nem menos importantes (Spodek e Saracho, 1998), dado que muito do que fazem é ditado pelo que pensam. Entre as áreas do raciocínio que têm sido estudadas estão o planejamento, o julgamento, a tomada de decisões e as teorias implícitas dos professores (Clark e Yinger, 1979 *in* Spodek e Saracho, 1998).

Entre os estudos sobre o raciocínio dos professores encontram-se várias pesquisas acerca das suas teorias implícitas. Os professores têm uma série de teorias (Schön, 1975) ou construtos sobre o currículo (Bussis, Chittendon e Amarel, 1976 *in* Spodek e Saracho, 1998), que orienta as suas acções. Eles filtram o conhecimento obtido nos cursos universitários, formação em exercício e leituras através dos seus sistemas de crenças, aceitando ou rejeitando as informações que recebem. As suas teorias ajudam a dar sentido às informações e permitem que eles se comportem de maneira consistente mesmo que trabalhem sob circunstâncias variadas e com diferentes crianças. Dentro desta consistência, entretanto, os professores vão demonstrando flexibilidade para responder a condições particulares.

Ao tornar-se professor, cada indivíduo constrói o seu próprio conjunto de teorias sobre a educação. As teorias implícitas são construídas através da informação obtida nos cursos de formação (teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, assim como com o conhecimento dos métodos e materiais). A experiência prática com as crianças proporciona um teste do conhecimento teórico obtido durante a formação e configura-se como uma outra fonte de informação que possibilita a (re)construção do conjunto pessoal de teorias sobre a educação. Por último, os professores aliam o seu conhecimento profissional aos

seus valores pessoais e sociais no que diz respeito à concepção de infância, de indivíduo, de escola e de tudo o que realizam com e para as crianças (Spodek, 1989 *in* Spodek e Saracho, 1998) e atingem a sua maturidade profissional pela integração de pensamento e acção.

## **9.2- Os educadores e as práticas**

Seja em pé, de frente para o grupo, gerindo a atenção de todas as crianças, ou sentados silenciosamente num canto, apoiando um pequeno grupo, os educadores ocupam o centro de toda a actividade. Directa ou indirectamente, eles controlam grande parte da actividade e estão constantemente a tomar decisões sobre as crianças, os materiais, as actividades e os objectivos. Algumas decisões são espontâneas, enquanto que outras reflectem um planeamento, uma vez que são seleccionadas de entre outras alternativas. Desempenham muitas funções: são contadores de histórias, líderes de discussões em grupo, mediadores de conflitos, organizadores da aprendizagem..., interagem directamente com as crianças, tanto verbalmente numa conversa, como fisicamente, quando as afoagam com um abraço. As interacções podem ser óbvias, como solicitar que uma criança realize determinada tarefa, ou subtis, como devolver um olhar de reconhecimento. Naturalmente, muitos outros tipos e modos de actuar educativamente frente ao grupo, poderiam ter sido colocados em relevo, mas o que pretendíamos sublinhar é que na "gestão curricular inerente a qualquer prática docente, o que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos" (Roldão, 1999a:13).

Neste sentido, e dada a posse de conhecimento adquirido nas observações acerca da prática destas educadoras, irei tentar captar um conjunto de situações que pela sua significância se apresentam como paradigmáticas das suas acções. Por opção deliberada, não irei falar das práticas no sentido exaustivo do termo, mas antes tentar captar e compreender, a partir da análise dessas práticas, que dimensões se configuram como estruturantes da sua acção educativa.



Retomando a linguagem de Giddens: o roteiro está escrito, os cenários já foram montados e os actores, situados no tempo e no espaço, desempenham o melhor que podem os seus papéis...

## 10- AS OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA CURRICULAR DA EDUCADORA MARTA

A porta do *hall* está sempre aberta e a da sala também. As crianças vão chegando ao longo da manhã, verificando-se uma flexibilidade do período de entrada que se estende até à altura do lanche. Guiada pelo adulto que a acompanha, cada uma se dirige ao vestiário, deixa o saco ou mochila, veste o bibe e lado a lado com quem a traz, é levada até à sala de actividades. Cumprimenta com um beijo a Ester e a Marta, que o recebe, desenvolvendo um curto diálogo e dirige-se de imediato ao quadro de presenças e ao de actividades:

"dado que hoje se inicia um novo mês, a educadora está junto ao quadro de presenças para supervisionar a sua utilização. As crianças escrevem o seu primeiro nome no espaço correspondente, cujos nomes aparecem ordenados por ordem cronológica.

A Aurora pega num marcador grosso, dirige-se ao quadro e a Marta aponta-lhe a coluna que lhe corresponde e explica-lhe: 'é aqui que entra o teu nome, a seguir ao Rafael que faz anos antes de ti. Ele é mais velho porque fez cinco anos primeiro do que tu, não foi?

(a menina acena com a cabeça e continua a escrever)". (Registos, 01 de Fevereiro de 2001)

Os quadro de registos (de presença e actividades) desempenham um papel importante no dia-a-dia da Calçada, organizando o trabalho na sala e dando um sentido de tempo, de continuidade e de pertença institucional e afirmando-se também como um sistema acessível de registar e comunicar informação. No que diz respeito ao quadro de presenças, este assume-se como instrumento facilitador da consciência de serem um grupo, pois a marcação diária de presenças, a constatação de quem está e quem falta e porquê, da ordem cronológica pela qual os nomes surgem, constituem-se como meios para irem adquirindo a noção de que todos são um conjunto, ao mesmo tempo que cada um é assumido como membro. Este mapa não é preenchido mecanicamente, mas antes revertido em ocasião de aprendizagem da sucessão do tempo: sequência de idades, o ontem, hoje, amanhã, os dias de trabalho e fim de semana, assim como os meses do ano.

A representação da sua identidade no grupo é feita através do primeiro nome, que a criança aprende a escrever sozinha, primeiro copiando dum modelo em cartão que está disponível na sala, sendo que mais tarde o dispensa,

concretizando-se assim uma iniciação no domínio dos números e da palavra escrita e o favorecimento da sua autonomia, dado que passam a identificar todas as suas realizações (desenhos, pinturas, colagens...), como também os seus espaços individuais (cabide, prateleira, boné...).

### 10.1- "Já assinalaste?" ou... A ênfase no quadro de actividades

Marcada a presença, cada criança pega no seu quadro de actividades semanal e marca as que deseja executar. Sempre que alguma se esquece, logo a Marta ou a Ester a questionam - "já assinalaste no quadro de actividades o que vais fazer?" De acordo com as escolhas feitas, dirigem-se para a área respectiva, uma vez que estas funcionam em simultâneo. À medida que terminam, vão mudando de actividade:

"a educadora dirige-se ao Dinis e explica-lhe como se preenche e para que serve o quadro de actividades:  
- para tu saberes, e eu também, as actividades que tu já fizeste. Nas presenças vê-se quando vens e quando faltas... aqui vê-se o que fazes e o que não fazes". (Registos, 25 de Janeiro de 2001)

"repara bem... ainda ontem estiveste na modelagem e há actividades que ainda não fizeste esta semana." (Registos, 24 de Janeiro de 2001)

Os episódios ilustram usos e significados do quadro de actividades. Quando procuramos averiguar a sua importância real, verificamos que a educadora explica e justifica ao aluno, através do quadro, não só como deve funcionar com este instrumento, mas, ainda mais significativo, como deve funcionar em situação. A sua função de "prova", de comprovativo do que cada criança realizou ao longo do período está claramente patente. Trata-se, então, duma "prova" (escrita, registada) do trabalho desenvolvido que fica acessível quer perante a criança, a educadora e a família.

O quadro é, em si mesmo, um elemento de controlo, de auto-avaliação que a criança pode realizar, orientada pela educadora. A Marta usa também este dispositivo como um meio de relacionar e controlar tempos diários e actividades desenvolvidas, assim como para implementar o princípio da rotatividade das crianças pelas diferentes áreas. No sistema de rotatividade das crianças pelas diferentes áreas (de natureza obrigatória), subentende-se uma concepção

disciplinar dessas mesmas áreas e uma delimitação dos diferentes conteúdos, ou seja, significa considerar a força da fronteira (Bernstein, *in* Domingos *et al*, 1986:151) entre as áreas, mantendo estas entre si uma relação mais fechada, menos integrada.

Esta preocupação com a rotatividade do grupo pelas diferentes áreas também parece relacionar-se com um princípio de assegurar o acesso aos recursos ao máximo de crianças, ou seja, com a gestão do colectivo de crianças, visando a experimentação regular por diferentes materiais e espaços...

### 10.2- "Já está?" ou... A duração nas actividades

"- Antero, estás aqui quase há uma hora. Vai lá assinalar na folha de actividades que já está e escolhe outra actividade". (Registos, 24 de Janeiro de 2001)

"Gonçálinho, estás aí há muito tempo, já fizeste um desenho e um jogo. Vai fazer um círculo à volta da cruz que tinhas feito na coluna dessas actividades e assinala agora outra". (Registos, 29 de Janeiro de 2001)

É ainda e sempre com base no quadro que a educadora exerce o controlo do tempo de duração individual nas actividades. Considerando que a ideia de tempo é uma representação que regula, assinala e dá cadência às acções pessoais e que portanto, difere substancialmente de adulto para adulto e ainda mais de adulto para criança, verifica-se uma tentativa por parte da educadora em pôr em acção, em objectivar, uma frequência e duração que possa ser apreendida pelas crianças. É na relação estreita que tenta estabelecer entre a permanência na actividade e a transição para uma outra, que a Marta esboça um determinado padrão de duração de tempos que, por vezes, é pouco visível para certas crianças. Por outras palavras, admitindo no tempo escolar uma componente visível e objectiva, o emprego do tempo e uma componente subjectiva relacionada com a vivência desse tempo, fica assim salientada a perspectiva bidireccional do mesmo, os dois sentidos a que o tempo escolar reenvia - o dos adultos que o gerem e o das crianças que o vivem (Lévine e Vermeil, 1983).

### 10.3- "Agora vou fazer" ou... As relações entre quadro de actividades e autonomia nas diversas dimensões

As crianças escolhem as actividades a realizar no quadro de actividades, registando a escolha e revelando autonomia na preparação do material que necessitam.

Consultam o quadro para se orientarem nas sequências que escolhem e muitas delas transitam de uma actividade para outra sem intervenção da Marta, dando por terminado o seu tempo na actividade e arrumando o trabalho executado.

Sublinhe-se a capacidade de autonomia do grupo de crianças, a sua capacidade de gerir a sua vida enquanto tal, tanto no que diz respeito a servirem-se dos materiais e a guardá-los e revelando conhecimento das regras da sua utilização:

"o Raul sai do computador, pega no seu quadro de actividades e vai com ele para a mesa central. Desenha um círculo em volta da cruz que tinha feito no computador e assinala logo de seguida na pintura. Volta a colocar na sua prateleira a capa do quadro de actividades, vai escolher uma grande folha, assim como um marcador grosso. Escreve o seu primeiro nome e copia a data do modelo que está exposto em cima da mesa. Dirige-se a um dos cavaletes disponíveis, senta-se e começa a pintar". (Registos, 30 de Janeiro de 2001)

"- agora vou pôr este fantoche ao pé dos outros que já fiz... na minha prateleira - diz a Rosário, sem a educadora lhe perguntar nada. Logo de seguida, traz o quadro de actividades, faz os seus registos e vai para os jogos fazer um puzzle". (Registos, 31 de Janeiro de 2001)

A aprendizagem do funcionamento institucional, a descoberta do lugar de cada um naquela comunidade, parece ser um dos objectivos principais da intervenção da Marta. Mais uma vez, se chama a atenção para a contribuição do quadro para o processo de socialização e autonomia, que se configura oportunidade de aprendizagens significativas que ocorrem dia após dia. Na sala de actividades, a educadora está a criar condições que ajudam as crianças a aprenderem o seu papel de alunos, as expectativas, os procedimentos da dinâmica pedagógica instituída. Entender como está organizado o ambiente educativo, apreender os valores que lhe estão subjacentes, os rituais e símbolos comuns a esta sociedade é aqui entendido como condição de autonomia.

Na Calçada, para haver liberdade de escolha, tem de se conhecer as várias possibilidades e alternativas. Numa progressiva autonomia, a criança vai dominando cada vez melhor os materiais e instrumentos sob o apoio, estímulo e orientação da Marta:

"o Duarte arrumou a garagem e dirige-se à porta da sala, quando a Marta lhe diz:

- antes de ires buscar o teu lanche, se fazes favor vai assinalar no quadro de actividades o que fizeste porque depois do lanche podes já te ter esquecido". (Registos, 01 de Fevereiro de 2001)

"a Rita está parada, a olhar os colegas e o movimento na sala. A educadora chega junto dela e pergunta-lhe:

- Rita, o que é que tu vais fazer?

(ela encolhe os ombros e continua a olhar o que a rodeia).

- vai lá buscar o teu quadro de actividades para vermos o que podes ir fazer". (Registos, 31 de Janeiro de 2001)

#### **10.4- "Têm de ir" ou... O quadro de actividades como instrumento de manutenção da ordem**

A Marta, como profissional experiente, sabe que as crianças têm de ser iniciadas nas rotinas e exigências próprias do contexto institucional em que passam a viver. Sabe também que a criação desta dinâmica não se esgota numa primeira fase, vai evoluindo ao longo de todo o ano e considera-a uma condição básica para ultrapassar desconhecimentos. A relevância do quadro de actividades torna-se, mais uma vez, central dado que constitui uma estratégia para criar um ambiente de acção que foi organizado previamente pela educadora e que assegura estabilidade, continuidade, antecipação e coordenação. Organiza, com outros recursos disponíveis, a acção colectiva, os espaços, os tempos e as actividades:

"três meninas estão a brincar na garagem porque não querem participar no jogo das estátuas:

- meninas - diz a Marta - vocês ficam aí só um bocadinho porque têm de ir fazer o que assinalaram no quadro de actividades

- mas nós pusemos a garagem! - esclarecem elas

- ah, então está bem! Certo!". (Registos, 07 de Fevereiro de 2001)

"as crianças vão buscar o quadro de actividades e a educadora avalia com cada uma se concluiu ou não as actividades na véspera:

- tu não tens aqui marcado que fizeste ontem o desenho... fizeste ou não?

- não, eu não fiz desenho ontem - conclui o Vasco depois de pensar um pouco

- então podes começar por fazer desenho e depois escolhes outras actividades". (Registos, 08 de Fevereiro de 2001)

Prestando agora mais atenção à presença constante do quadro de actividades na rotina institucional, este revela-se como um organizador sequencial ao longo do dia, clarificando os momentos de reposição da ordem instituída aquando das transições na Calçada - as crianças usam o quadro no início do dia, no regresso do momento de recreio, no início da tarde, assim como no final do dia. Esta presença faz-se ainda sentir na passagem de umas actividades para outras e a própria Marta, conforme illustrei acima, orienta, consultando o quadro de actividades, algumas crianças na sequência das escolhas.

## Quadro 1

### Distribuição Diária das Rotinas

Rotinas	Espaços	Momentos
Entrada	Na sala	Transição família / J.I.
Quadro de Presenças	Na sala	Marcação individual. de presença
Quadro de Actividades	Áreas: computador, desenho, pintura, casa das bonecas, modelagem, biblioteca, jogos, garagem, quadro mágico	Momento em que as crianças desenvolvem actividades, individuais ou em pequenos grupos, livres e/ou apoiadas pelo adulto
Lanche	Na sala	Comunicação em grande grupo
Recreio	No exterior	Brincadeira livre
Quadro de Actividades	Áreas: computador, desenho, pintura, casa das bonecas, modelagem, biblioteca, jogos, garagem, quadro mágico	Momento em que as crianças desenvolvem actividades, individuais ou em pequenos grupos, livres e/ou apoiadas pelo adulto
Arrumação	Na sala	Arrumação colectiva
Almoço	Em casa	Transição J.I. / família
Quadro de Actividades	Áreas: computador, desenho, pintura, casa das bonecas, modelagem, biblioteca, jogos, garagem, quadro mágico	Momento em que as crianças desenvolvem actividades, individuais ou em pequenos grupos, livres e/ou apoiadas pelo adulto
Arrumação	Na sala	Arrumação colectiva
Quadro de Actividades	Na sala	Avaliação individual das realizações
Saída	Para casa	Transição J.I. / família

### 10.5- "O que tu trabalhaste esta semana!" ou... O quadro de actividades como mecanismo de avaliação

A Marta continuamente toma decisões quanto à selecção das actividades por parte das crianças, dos materiais e dos efeitos que exercem sobre elas. Estas decisões são suportadas pelo quadro de actividades dado que faz julgamentos baseados nos registos que lá constam:

"o Antero assinalou biblioteca no quadro de actividades. Foi buscar um livro, mas logo desiste e vem pedir à educadora que lhe ligue o computador para jogar. A Marta não quer aceitar, pois devido a um uso excessivo e conflituoso, a informática está encerrada há dois dias. Ele não se conforma e insiste junto da educadora. Esta chega a dizer-lhe que vai com ele para a biblioteca e que lhe lê uma história, mas o menino está irredutível. Então, a Marta diz-lhe:

- vai buscar o teu quadro de actividades para vermos o que tens feito (ele traz a capa rapidamente, a educadora senta-se com ele na mesa e apontando, vai dizendo):

- hoje é sexta-feira e o que tu já trabalhaste esta semana! Então está bem, vai lá fazer o jogo que bem mereces". (Registos, 31 de Janeiro de 2001)

"a conversa decorre à roda da mesa, no final do lanche, acerca do Raul que diz que hoje está muito cansado. A Marta diz-lhe:

- isso não será sono? A que horas foste para a cama ontem?

(ele encolhe os ombros e a Julieta diz):

- eu vi o Big Brother, mas foi só um bocadinho e vi o Zé Maria

- por isso é que vocês estão cansados... isso não são programas para crianças

- não é nada, eu estive a trabalhar muito hoje

- então quando viermos do recreio vamos os dois ver o teu quadro de actividades e escolhemos uma actividade que não faças há tempos e que não te canse, sim?" (Registos, 25 de Janeiro de 2001))

No quadro de actividades consta a semana a que se refere e quando esta termina ele é guardado na capa das produções de cada criança, afirmando-se como mais um recurso de avaliação junto das famílias acerca das actividades que os filhos realizaram, assim como também como um instrumento de avaliação da educadora, através do leque de actividades postas à disposição do grupo de crianças.

No entanto, as formas de avaliação das crianças que a Marta utiliza, não se reduzem ao quadro de actividades. Concretizam-se pela reunião sistemática de todas as produções de cada uma das crianças, o que inclui os desenhos e pinturas que elas fazem, as histórias que inventam, os trabalhos escritos, recortes e colagens e amostras de outros tipos de trabalhos. O material é reunido



sistematicamente e contém o nome da criança e a data da sua realização feito pela própria criança. São guardados juntos numa capa de forma a que a educadora possa acompanhar o progresso das crianças durante o ano em várias áreas do currículo.

Para ser mais útil, a recolha dos materiais é sistemática, daí o facto da Marta não permitir que as crianças levem as produções para casa, pois tal deixaria a educadora sem uma importante fonte de dados. Uma pintura ou uma história de cada criança são sistematicamente seleccionadas para ficarem na capa. Sempre que as crianças pedem para levar o trabalho para casa, a Marta explica-lhes para que os guarda e em geral elas não resistem:

"a Diana e a Tânia estiveram a escrever cartas em folhas A4. Utilizaram agrafos para fechar os envelopes e no fim vêm mostrar à educadora e pedem-lhe para as levar para casa, mas ela diz-lhes:  
- levam agora ao almoço, mas trazem logo à tarde, está bem?  
- não, nós não queremos - responde a Tânia  
- então? Se vocês levarem o que fazem para casa não ficam com trabalhos na capa e depois não se pode apreciar como é que vocês foram conseguindo fazer as coisas  
(as meninas aceitam caladas e dirigem-se para junto da Micaela e da Julieta que estão nos jogos)". (Registos, 30 de Janeiro de 2001)

Esta avaliação é referenciada em critérios que são a aprendizagem que a educadora supõe que as crianças tenham obtido nas actividades da sala. A Marta verifica cada trabalho antes da criança o arrumar na capa para julgar em que medida os alunos aprenderam o que era esperado que aprendessem:

"o Gaspar acaba um desenho e vai mostrá-lo à educadora. Esta aprecia-o com atenção e diz-lhe:  
- está feito um pouco a despachar  
(ele vai para o lugar, compõe o desenho e cinco minutos depois volta a mostrar):  
- já está melhor... eu sei que tu és capaz de fazer bem. Agora só falta a data." (Registos, 26 de Janeiro de 2001))

"as 12 crianças que vieram esta tarde estão a desenhar na mesa central e a Marta vai seguindo as suas realizações. O Ramiro vem mostrar o seu desenho e a educadora pergunta-lhe:  
- isto o que é?  
uma televisão  
- mas o que é que está a dar na televisão?  
- ela está desligada  
- mas onde estão os botões para desligar a televisão?  
(ele vai para o lugar, desenha algo e volta a mostrar-lhe):  
- o que é isso?  
- um comando  
- e não há um móvel, uma mesa para pôr a televisão em cima? Anda lá, vai fazer mais qualquer coisa  
(o menino vai acrescentar mais elementos e volta):

- mas esta mesa parece só uma tabuazita... não tem pernas nem nada  
(ele volta a desenhar mais qualquer coisa e regressa):
- ah, agora já me parece melhor, mas tens de ir pôr as gavetas  
(mais um acrescento e lá volta o Ramiro):
- ah, agora está bem melhor e para sabermos que este desenho é teu falta só escreveres o nome e a data  
(ele escreve depressa e finalmente vai arrumar o desenho na capa)".  
(Registos, 08 de Fevereiro de 2001)

Inerente a este tipo de avaliação, que se verificou sobretudo no desenho e na pintura, levantam-se questões relacionadas com modalidades de controlo e transmissão de "um código estético reprodutivo" (Bernstein, *in* Domingos *et al*, 1986:184). A Marta ao apreciar a realização das crianças, faz-lhes sentir aquilo que falta nas suas produções, fazendo-o de uma maneira graduada. Deste ponto de vista, é esperado que o que lá falta, de acordo com os seus critérios (da educadora) seja cada vez menos de cada vez que a criança apresenta novo desenho ou pintura.

#### **10.6- O lugar da comunicação no processo de aprendizagem**

O lanche foi o único momento colectivo diário a que assisti na Calçada. Decorre à volta da mesa central e crianças e adultos fazem-no conjuntamente, após o que se desenrola uma comunicação em grupo, podendo aqui estar presente uma intenção de assinalar interrupções entre tempos de trabalho e tempos de lazer. Embora se verifique a interacção criança/criança, podemos situar esta comunicação centrada na educadora que intervém orientando, advertendo, solicitando a participação das crianças e esclarecendo, conforme se pode perceber pelos exemplos que apresento a seguir:

- "- estou intrigada com uma coisa... os meninos trouxeram muitos tecidos, mas não fazem quase nada com eles. Vocês só fizeram aquela menina ontem
- eu faço um - oferece-se o Patrício
- mas vocês querem fazer um boneco cada um? É que se quiserem, não se pode fazer grande porque leva muitos tecidos
- vamos fazer um boneco porque ontem fizemos uma boneca - propõe o Duarte
- boa ideia, não acham?
- sim!!! - respondem em algazarra
- então quem quer ajudar a fazer o menino boneco?
- eu! - diz logo o Gonçalo
- eu! - diz também a Ricardina
- mais ninguém quer fazer? - pergunta a Marta

- não - respondem uns poucos". (Registos, 26 de Janeiro de 2001)

"- num dia em que estava muito vento caiu um tubo que tinha um cabo lá dentro. Caiu aqui fora, ali num canto. Nós não sabemos se esse cabo tem electricidade ou não, por isso os meninos não podem brincar naquela zona. Todos perceberam o que eu disse?

- sim – respondem em coro

- olhem outra coisa! Está tudo molhado...

- pois é, está tudo molhado, por isso não podem ir para as poças e para o muro - continua o Antero". (Registos, 29 de Janeiro de 2001)

Estas situações de negociação não se esgotam na conversa após o lanche, mas também ao longo do dia, dado que as crianças são consultadas acerca das propostas da educadora e das outras crianças:

"a educadora chama a atenção das crianças para o tempo que faz lá fora e pede-lhes que escolham um jogo para fazerem dentro da sala. Os gostos dividem-se entre o jogo das cadeiras e o das estátuas. A Marta propõe a votação de braço no ar. A maioria escolhe o jogo das cadeiras e proclama a vitória efusivamente. A educadora pergunta:

- é com música ou com instrumento?

- com música – gritam alguns

está bem – remata a Marta". (Registos, 23 de Janeiro de 2001)

É sobretudo na interacção que a Marta vai atribuindo valor a comportamentos e atitudes das crianças, reconhecendo e diferenciando modos de agir. A relação que estabelece com as crianças, a forma como as valoriza e respeita, contribui para a auto-estima das crianças e constitui um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si:

"as crianças estão a jogar ao jogo das cadeiras e sempre que podem quebram algumas das regras: aproximam-se demasiado da cadeira, ajudam os que mais gostam, reservando-lhes uma cadeira ao lado, etc. A educadora ri com as acções das crianças, mas vai intervindo:

- não é justo. É preciso que haja lealdade. Não se esqueçam que não vale expulsar os colegas que já estão sentados... e também não podem correr agarrados às cadeiras.

(as crianças riem com a situação, mas param com estas atitudes e começam a festejar a vitória dos que se mantêm em jogo, levantando o braço e batendo com a palma da mão uns nos outros, tal como no desporto". (Registos, 23 de Janeiro de 2001)

No pequeno grupo predomina a comunicação criança/criança intervindo a educadora em diálogos mais individualizados acerca das tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo, assim como ao esclarecimento de regras que dizem respeito à ordem institucional que se pretende participada:

"a Rosarinho vem queixar-se que a Dalila e a Tânia não a deixam fazer o jogo com elas. A educadora aproxima-se da mesa e senta-se junto das meninas:

- então o que se passa?
  - ela não sabe fazer bem – esclarece a Tânia
  - ela é que é o patrão – acrescenta a Dalila, referindo-se à Tânia
  - ó Sr. Patrão, porque é que este empregado não pode trabalhar?
  - nós já cá estamos. Ela que vá fazer outro jogo – Tânia
  - mas ela quer fazer este
  - ela não sabe! – Tânia
  - então, mas o patrão ensina-lhe...
  - mas eu não quero... – Tânia
  - então e quando tu quiseses entrar num jogo, com ela ou com outros, também vais gostar que te façam o mesmo?
  - eu não me importo – Tânia
  - não te importas? De certeza? Isso é o que vamos ver... Olha que não nos esqueçamos.
- (a Tânia cala-se, pensativa e a Marta dá um outro jogo à Rosarinho, que esteve sempre calada a assistir e fica junto delas em silêncio)".  
(Registos, 24 de Janeiro de 2001)

Através da convivência entre pares e entre adultos, que não os pais e familiares, as crianças aprendem gradualmente as condutas e valores institucionais e é por essa razão que as regras são repetidas regularmente em muitos contextos, mesmo antes de serem compreendidas por todo o grupo. O relato transcrito vem mostrar como a educadora, em interacção com o grupo, começou por identificar o problema, pedir uma justificação, apresentar uma solução, transmitir o conceito "não faças aos outros o que não queres que te façam a ti" e, por último, deixa-lhe um aviso velado alertando-a para uma possível situação futura.

#### **10.7- "É só dar esta voltinha no fim" ou... A referência permanente ao código escrito e às aquisições instrumentais**

A valorização da palavra escrita surge através da preocupação constante com o registo das actividades, das presenças, do que se planeia, do que se viu e recolheu nas saídas, as regras que se combinam, assim como da linguagem verbal das crianças que é passada a escrito pela educadora, conferindo-lhe intencionalidade:

- " a Ricardina esteve a fazer um fantoche. A educadora senta-se ao seu lado na mesa e pede que ela lhe explique o que esteve a fazer
- fiz o Capuchinho Vermelho
- então vai buscar um lápis e um papel para me contares a história e eu a escrever". (Registos, 31 de Janeiro de 2001)

Na Calçada, as crianças, são iniciadas na escrita começando por copiar o seu primeiro nome e a data, usando os modelos feitos pela Marta ou pela Elisa. Perante as tarefas de escrita, a educadora dá uma ajuda "mecânica" às pequenas crianças que se empenham e tentam corresponder ao desafio:

"a Francisca está com dificuldade em copiar a data e então a Marta dá-lhe uma ajuda física (põe-lhe a sua mão por cima da dela), assim como uma ajuda verbal: - 'é só dar esta voltinha no fim'". (Registos, 02 de Fevereiro de 2001)

"por proposta da Marta, todas as crianças estão a copiar um recado para levarem para casa. Há vários modelos distribuídos pela mesa central e cada um tenta fazer o seu melhor. O Duarte, irrita-se e diz: - oh! Não se percebe muito bem! - pondo as mãos à cabeça sabes porquê, Duarte? Porque juntas as palavras e não deixas um espacinho entre elas - ensina-lhe a educadora, ao mesmo tempo que o começa a ajudar". (Registos, 24 de Janeiro de 2001)

Na parede da sala, além das produções das crianças, encontramos textos escritos, sendo esta atitude reveladora do contacto permanente com este tipo de código simbólico.

Durante o trabalho de campo, observei uma presença predominante da educadora na mesa central, a que não será alheia a ideia de que a criança deve adquirir saberes e aquisições instrumentais tais como cortar, pintar, dobrar, rasgar, colar, copiar, etc. Também não deixa de estar presente a importância dos produtos, assim como a concepção de que existem certas aprendizagens que todas as crianças devem ter adquirido ao sair do jardim de infância:

"a Marta coloca em cima da mesa folhas de papel de cenário e os desperdícios que trouxemos ontem do Parque. Vai junto das crianças, dizendo-lhes para virem acabar os trabalhos da manhã. [...] Com as cascas dos troncos eles fazem árvores e o Leonardo pede algodão para fazer neve. A educadora vai ajudando a colar a neve e a escolher o material devidamente:  
ó Vanda, é melhor usares a casca deste lado porque desse ela é muito grossa e não cola tão bem." (Registos, 02 de Fevereiro de 2001)

"o Leonel está a recortar objectos numa revista e a colá-los. A Marta vai seguindo atentamente e dando alguns conselhos:  
- recorta bastante à volta do carro e depois de já estar na tua mão é que vais recortar direitinho sempre a seguir o contorno, percebes? Mas olha lá... tu já recortas sem precisares de ajuda, sim senhor!" (Registos, 07 de Fevereiro de 2001)

"A Antónia está a pintar no cavalete. A educadora aproxima-se e diz-lhe:

- passa o pincel na borda do frasco para que não fique encharcado de tinta e não te esqueças de o voltares a pôr na cor donde tiraste, senão as cores misturam-se". (Registos, 09 de Fevereiro de 2001))

### **10.8- "Posso entrar?" ou... O sentido do faz-de-conta**

No J.I. da Calçada, o jogo dramático é aceite e estimulado como veículo para a aprendizagem, ou seja, é significativamente pedagógico em si mesmo, sendo que a educadora demonstra uma atitude manifestamente facilitadora e de respeito em relação às brincadeiras dramáticas, permitindo às crianças recrearem experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e uma utilização livre dos objectos (uma boneca pode ser bebé, uma vassoura cavalo, um pedaço de tubo pode passar a ser uma bomba de gasolina, etc). Verifica-se uma atribuição múltipla de significados também na (re)criação de papéis, de micromundos, de relações sociais que é auxiliada pela educadora quando esta demonstra empatia pelo papel que cada um desempenha com grande espontaneidade e que é aceite seriamente por todo o grupo. Observa-se que as crianças desempenham os papeis como os percebem e entendem, assim como são exclusivamente estas que decidem também acerca dos adereços a utilizar. Os cenários são também desenvolvidos pelas crianças, usando equipamentos variados para representarem o que desejam. Por outras palavras, a trama e os diálogos evoluem com a presença atenta e sensível da educadora que assim demonstra uma importância reconhecida ao jogo dramático:

"quando pretende entrar na casa das bonecas, a Marta pede permissão:

- posso entrar?

(eles não a ouvem. Ela repete e fica a aguardar consentimento)

- entra – responde o Jorge

A educadora entra, senta-se à mesa e diz que vem fazer uma visita. As crianças estão todas com coroas na cabeça e colocam-lhe uma também. As meninas servem-lhe um chá e ela agradece. Ao provar, comenta:

- ah, é chá de quê?

- de limão – responde a Diana

- está muito bom, muito docinho e quentinho..." (23 de Janeiro de 2001)

"A Marta está na mesa central a ajudar o Ramiro a fazer uma espada de guerreiro, mas o grupo de crianças que está a brincar na casa das bonecas organiza um casamento e já depois de devidamente vestidos e prestes a realizarem a cerimónia vêm pedir à educadora que faça de padre. Ela diz para o menino:

- ó Ramiro, espera aí só um bocadinho que eu tenho que casar uns noivos, sim?

- está bem – responde ele seriamente

(neste momento entra a avó duma das crianças que está envolvida no faz-de-conta e fica calada, parada, à espera do neto e com um ar enternecido)". (Registos, 24 de Janeiro de 2001)

### **10.9- O quadro de actividades como instrumento auxiliar da educadora**

Pondo em evidência componentes específicos da prática curricular da Marta (dispositivos de registo, actividades, concepção de criança, comunicação, avaliação, etc.), tentei destacar e clarificar características da sua acção educativa que, por um lado, fazem a sua actuação ser peculiar e por outro, assume estilos diversos.

Subjaz a esta aparente dicotomia o carácter complexo do processo de intervenção que, enquanto situações reais se converte num “nicho ecológico particular” (Zabalza, 1994:46). É com base nesta perspectiva que adquirem especial relevo os distintos processos com que vai concretizando a prática da sua sala, nomeadamente ao nível das actividades.

Em relação às crianças e considerando a forma como se estruturam as actividades, podemos identificar dois tipos: as *actividades de jogo-trabalho* – em que a educadora apresenta uma iniciativa explícita e que implicam um domínio de saberes e de técnicas, mas sobretudo têm como meta um produto final que ficará registado na capa individual. A relação da educadora com o grupo de crianças nestas situações apresenta-se mais formal, desenvolvendo esta um papel activo, quer pelo controlo directo que exerce sobre a própria actividade, quer pela maior ou menor orientação por parte desta (como é o caso das actividades desenvolvidas na mesa central e que nos foram referidas já nas entrevistas). As *actividades de jogo* – que são deixadas à iniciativa explícita das crianças relativamente à gestão das actividades, recursos disponíveis e níveis de relações e interacções que estabelecem entre si, ou seja, onde elas têm um papel activo e central nas tomadas de decisões e onde a Marta assume um papel de retaguarda, intervindo quando solicitada ou mediante a permissão do grupo de crianças, como é o caso do faz-de-conta. É interessante notar que nas suas narrativas, a Marta

não dá realce a este aspecto, mas na sua prática, ele surge com grande relevância.

De igual modo observamos actividades colectivas e actividades mais individualizadas ou de pequenos grupos. Nas *actividades colectivas*, como é o caso da conversa à hora do lanche, é possível inferir que a comunicação é centrada na educadora, mas onde curiosamente esta tem uma atitude mais contemporizadora. Nas *actividades de pequeno grupo* predomina a comunicação criança/criança, mas a relação da educadora assume-se como mais hierárquica, através de regras que se dirigem a todas as crianças, como o é a sua atitude em relação ao desenho que é paradigmática do modo de transmissão pedagógica daquilo que é a cultura escolar.

Um dos pontos-chave realmente importante é reconhecer o papel metafórico do quadro de actividades como auxiliar da sua acção:

- justifica o princípio da rotatividade pelas áreas - "ainda não fizeste..."
- suporta a avaliação - "é para tu saberes e eu também o que fazes e o que não fazes..."
- delimita escolhas - "já foste para os jogos x vezes... "
- reclama o cumprimento da tarefa - "assinalaste pintura..."
- propicia negociações - "brincas um bocadinho na garagem, mas depois vais fazer o que assinalaste..."

Neste sentido, e no que diz respeito a si própria, o quadro de actividades configura-se como legitimador da acção educativa da Marta: expõe, explica e interpreta muita da sua acção quotidiana na sala de actividades, assim como espelha o que pensou enquanto realizou a planificação. Quer dizer, é um dispositivo que incorpora o reportório metodológico, mas com intenções de fundo (Zabalza, 1994).

Tendo em vista o sentido que aqui atribui ao quadro de actividades, como recurso para aceder ao pensamento da educadora, importa destacar nele algumas dimensões que o convertem num recurso de uma grande expressividade. O facto de ser um instrumento escrito (escrito no sentido mais lato de registo) arrasta consigo:



- um esclarecimento de pensamentos - formalização do pensamento, definição de objectivos, funções e regras;
- representações do conhecimento;
- uma possibilidade de pensar à medida que o faz e posteriormente, se era isso ou não que queria - um material recursivo, uma memória;
- ter presente informação sobre resultados.

Não retomar este sentido de documento escrito do quadro de actividades, resultaria para mim como insatisfatório, na medida em que me solicita e suscita um dilema: a importância do escrito vs. o oral na sociedade actual. Falo, de facto, do reconhecimento da marca escrita como meio intelectualizado de aceder ao real (Iturra, 1990:44) e do seu valor explicativo da vida, do seu sentido e da sua cultura. Reportando-nos ao curioso protagonismo da escrita na cultura da Calçada, esta assume-se aqui na rotina dominante, no *corpus* da estrutura e dos processos da vida institucional. É através dos registos - quadro de presenças e de actividades, capas que acumulam os desenhos, as colagens, as pinturas, os textos ditados e escritos pelas crianças - que se memoriza e exterioriza o saber, se prova o realizado e se (re)afirma o registo como meio intelectual privilegiado de entender o real, valorizando aqui o saber de abstracção sob o saber de acção (*idem*:46).

Não terminaremos sem sublinhar uma vez mais a importância do registo escrito no meio social das famílias destas crianças e a importância da cultura letrada neste contexto.

## 11- AS OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA CURRICULAR DA EDUCADORA MADALENA

A primeira pessoa a chegar ao J.I. da Ermida é a Ema, auxiliar de acção educativa, cerca das 08:30 H e que de entre as tarefas que lhe estão atribuídas recebe uma ou outra criança que necessita de ser entregue mais cedo, dando assim uma resposta às necessidades sociais das famílias. Pouco antes das 9 horas chega a Madalena e logo depois começam a chegar as crianças acompanhadas pelas mães, pais, avós, amas...

### 11.1- "Abrir o j.i." ou... Níveis e concepções de envolvimento das famílias

A educadora mantém-se pelo *hall* de entrada, dando as boas-vindas a crianças e adultos à medida que chegam. Os adultos ajudam as crianças a despir e pendurar os agasalhos, assim como a mochila ou o saco com o lanche. Este momento configura-se como de transição entre o espaço familiar e o espaço institucional que é a Ermida, em que educadora e famílias trocam algumas conversas, informações e recomendações que se traduzem numa boa oportunidade de contacto informal, de momentos de desconstracção. É de notar uma vontade de comunicar para conviver (Perrenoud, 1999:134), não se reduzindo o acolhimento diário a colocar os pais à porta e onde a comunicação fica muitas vezes reduzida a aspectos relacionados com remédios, doenças e alimentação das crianças. Na perspectiva aqui adoptada instauram-se sentimentos de simpatia e interesse mútuo (no sentido de processo duplo) pelas crianças, da Ermida para casa e de casa para a Ermida:

- "a Madalena está sentada no *hall* com algumas crianças e mães e estão a falar da ida ao teatro na próxima semana . Entra a mãe do Bento com a irmã recém-nascida e toda a gente se levanta para ver o "rebento":
- pronto, já que já estamos em casa há cinco dias e não nos foram ver, o Bento não se cala e pede-me que venha mostrara a mana nova
- diz a mãe
- ele aqui ainda não se tinha queixado, mas nós também ainda não tivemos tempo de lá ir, mas vamos lá a casa dar as boas-vindas à Joana! Lá isso vamos!" (Registos, 12 de Março de 2001)

"o Duarte vem a correr, com um ar radiante e atrás chega a mãe com algo embrulhado num pano branco:

- olá... olá... hoje trazemos uma surpresa - diz a mãe

- ah, sim? Então diz lá o que é, ó Duarte  
(ele fica calado e a mãe destapa a surpresa)
- é um gelado! - grita a Aurora
- pois é! Eu fiz com a minha mãe - diz agora o menino
- esta é a sobremesa que o Duarte mais gosta que eu faça e então ontem à noite estivemos a cozinhá-la para o lanche de todo o grupo - mãe
- muito obrigada, agora anda comigo, Duarte, vamos pô-la no congelador ali da escola até ao lanche, mas vamos fazer surpresa - Madalena". (Registos, 16 de Março de 2001)

Salta aos olhos uma convivialidade que enfatiza uma preocupação com a informalidade no processo de interacção entre adultos e crianças que se encontram no dia-a-dia, ao longo de um ano lectivo ou mais, que recupera uma percepção de colectivo, transformando este momento de acolhimento em fonte de encontros e trocas sociais, aspecto a sublinhar dado que por vezes é desprezado no espaço educativo sustentado que está pela especialização de funções, ou seja, pela "intimidade e individualidade do quotidiano didáctico-pedagógico" (Rocha, 1992:210).

### **11.2- As outras maneiras de fazer e estar com as famílias**

Junto a esta visão de contacto informal entre o J.I. e as famílias observamos diversas práticas de envolvimento dos pais no funcionamento da Ermida e notamos que a informação é partilhada entre estes e educadora. Os pais conhecem os projectos desenvolvidos e os progressos dos seus filhos e representam uma rede de apoio, disponibilizando os seus conhecimentos especiais relacionados com as suas profissões, origens ou interesses, complementando os recursos oferecidos pelo J.I. Esta partilha de informação concretiza-se através de diferentes tipos de contacto com as famílias, nomeadamente:

- reuniões de grupo - onde é dada informação acerca dos projectos desenvolvidos anualmente, a organização dos espaços e das actividades e onde se acordam eventos especiais e se tratam de actividades relacionadas com a comunidade escolar. Estas reuniões também são usadas para comunicar aquilo que é do interesse geral de todos os pais, assim como incidentes e actividades do grupo todo:

"a Madalena inicia a reunião agradecendo a presença das famílias, apresentando-me e explicando a minha presença e de seguida faz algumas recomendações relacionadas com o funcionamento do serviço de almoços. Agradece a compreensão que os pais têm demonstrado acerca do seu estatuto de trabalhadora estudante, salientando, no entanto, que apenas o utilizou esporadicamente. Transmite informação relacionada com a Associação de Pais do Agrupamento e a conversa decorre à volta da necessidade de incluir uma representação deste nível de educação na Associação.

Apresenta o projecto em desenvolvimento - o mar - com o apoio de acetatos, enumera as actividades desenvolvidas e a desenvolver relacionadas com o tema. Solicita que os pais se pronunciem, mas não se revelam muitas opiniões.

Põe à consideração dos pais as saídas à comunidade que estão programadas para este período (5) e neste ponto os pais pronunciam-se claramente a favor.

Pergunta às famílias se pretendem que os filhos façam praia em Junho e fica acordado o período de funcionamento do J.I. nessa ocasião.

Em grupo projecta-se um passeio de lancha e piquenique global do Agrupamento com todas as famílias (extensivo à família alargada) a realizar num sábado e no final do ano lectivo)"<sup>9</sup>

Gostaria de acrescentar que me pareceu que este tipo de comunicação tem consequências sobre o trabalho educativo na medida em que requer organizar actividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais pormenorizada e cuidada, sobre as actividades postas em prática intencionalmente pela Madalena.

- Coexistem também reuniões em separado onde os pais são convidados trimestralmente a um encontro com a educadora, numa reunião onde a Madalena e os pais relatam os progressos da criança. Os pais contribuem com mais informações sobre as perspectivas dos filhos em relação ao J.I. e a Madalena reúne e apresenta trabalhos da criança relacionados com o seu desempenho, refere o seu nível de envolvimento nas actividades e a variedade das suas interacções sociais, assim como registos da escala de desenvolvimento que utiliza para a avaliação das crianças<sup>10</sup>
- visitas domiciliárias - deslocações do grupo à casa de colegas em ocasiões especiais e que reforçam o sentimento de pertença a esta

---

<sup>9</sup> Reunião de pais realizada a 08 de Março depois das 18 horas e à qual tive oportunidade de assistir, por convite da educadora

<sup>10</sup> Informação que me foi fornecida pela Madalena a 07/03/01 em consequência do convite que me fez para participar na reunião de pais do dia seguinte

comunidade, como foi a situação que envolveu uma criança que estava a faltar por doença e onde a Madalena consulta o grupo no sentido de lhe fazerem uma visita e em que eles concordam unanimemente

"então eu ou a Ema telefonamos lá para casa e quando a mãe estiver de folga vamos lá a casa." (Registos, 15 de Março de 2001)

### **11.3- "Mapa" dos momentos de reunião ou... O caminho mais fecundo para estabelecer as regras do jogo**

Lá dentro, a Ema está sentada na *manta* com as crianças a ver livros, conversar, apreciar um ou outro brinquedo que alguém trouxe de novo, uma roupa nova...

#### **11.3.1- "Ora aperta quando nós já somos muitos" ou... A sucessão das aprendizagens sociais**

A Madalena vem para a manta que vai ficando cada vez mais cheia e onde cada um "luta" pelo lugar confortável junto de quem prefere:

"- ó meninos, cabemos todos com jeitinho, ora apertem-se um pouco, especialmente quem está a ocupar demasiado espaço estendido pela manta fora. Assim ficamos todos mais confortáveis!" (Registos, 04 de Março de 2001))

É aqui neste espaço e em torno de uma primeira conversa participada por todos e dirigida pela educadora, que o grupo se encontra pela primeira vez no dia:

"o grupo está sentado à roda e a Madalena inicia o diálogo:

- alguém tem novidades para contar do Carnaval?

(como ninguém responde, continua):

- ó Andreia, tu foste a Vale do Porco?

- não, porque estava lá muita neve e muito frio - responde a menina

- mas com neve é que é bom, não acham? Ah, agora reparo como a Matilde está bonita! Não queres dizer por onde andaste? Foste para a Dona Sara?

- estive em casa

- que sorte... e tu Vítor? Foste para a Serreta?

- sim... e fui também para a neve

- ah sim? E foste com quem?

- com o pai, a Marta e a mãe, mas estava lá gelo, não tinha neve

- sabes, eu também fui à Serra da Estrela, será que fomos no mesmo dia?

- não sei

- e os outros? Ninguém diz mais nada? Ninguém foi ao Carnaval de Estarreja ou de Ovar ?

- eu fui ao de Aveiro - diz o Duarte

- ah... e o que é que lá viste?
  - um cão a passear um bebé
  - (a risada é geral)
  - um cão a passear um bebé????? - pergunta a educadora
  - era um mascarado!
  - Ah... pois era! Eu também fui
- (a conversa prossegue durante cerca de 20 minutos)". (Registos, 05 de Março de 2001)

"as crianças estão num grande reboiço, algumas empurram-se, outras estão 'entaladas' entre dois colegas e não vêem nada, outras ainda disputam um brinquedo... A Madalena está de dedo no ar aguardando que façam silêncio. Quando já se ouve bem menos barulho, diz-lhes:

- parece-me que nós devíamos conversar um pouco sobre as regras que devemos seguir quando estamos aqui em reunião. Vocês não acham?
- sim!!!! - respondem em coro
- por exemplo, o que é que se está ali a passar com o Artur e o Amilcar?
- ele quer o meu robot - diz o Amilcar
- e depois, que mal tem isso? - Ramiro
- (agora é a Antónia que está de dedo no ar e a educadora dá-lhe a palavra)
- não tem mal nenhum!
- mas eu não lhe empresto - Amilcar
- mas deves emprestar-lhe para ele poder ver. E já sabes que depois de o mostrares aos colegas tens de o colocar na prateleira da música e que não podes brincar aqui na escola com ele - Madalena
- mas eu quero ficar com ele no bolso - e arruma-o imediatamente
- hoje eu deixo, mas para a próxima vez pensa bem antes de o trazeres... atenção às regras

(neste momento já há novamente barulho e confusão e a Madalena prossegue com as regras):

- ó meus amores... quando estamos reunidos, como nos devemos comportar?
- calados a ouvir os outros e o Bento não se está a portar bem - Raul
- mas eu não falei! - Bento
- pois não falaste, mas estás a dar com os pés na Rosário, que está a reclamar e além disso nem olhas para mim nem para os teus colegas enquanto falam

(a conversa continua por mais algum tempo...)" (Registos, 19 de Março de 2001)

Os dois relatos apresentados, ajudam-nos a explicar como o ritual da reunião ao iniciar o dia, instituído pela educadora na lógica da integração das crianças na Ermida, se apresenta como um processo complexo que vai dotando aquela realidade de sentidos e de regras que vão sendo apropriados pelo grupo de crianças, fazendo do momento de reunião o *locus* privilegiado de inclusão no grupo, de contextualização das regras que vão permitir que cada um integre modos de fazer e agir, assegurando-lhes informação e conhecimento da ordem institucional.

Começam por emergir referências a um conhecimento da vida familiar das crianças, que assegura a transição entre a semana que foi passada em família, privada, da criança e um outro contexto, este institucional, público e colectivo que adquire dinâmica e coesão através das trocas e interações que se estabelecem. Ao mesmo tempo assiste-se, por parte da Madalena, à utilização da linguagem com intencionalidade de forma a podermos ajuizar da sua importância no processo de colectivação/individualização. É a valorização da linguagem que se constitui também como um meio para o desenvolvimento da expressão verbal das crianças (por exemplo, recolocando a dissonância apresentada pelo Duarte).

Procurando captar o modo como flui a comunicação ao longo deste momento de alto significado pedagógico, deparamo-nos com um processo continuado de intercâmbio de atitudes, mensagens e acções onde as aprendizagens sociais se vão sucedendo. Estas aprendizagens, à medida que se vão consolidando, constituem-se como capacidades sociais das crianças: de juízos da realidade - "não tem mal nenhum" -, de valorar diferentemente colegas de acordo com as emoções positivas ou negativas que provocam - "e depois, que mal tem isso?" -, antecipar e tirar proveito das circunstâncias na base da experiência adquirida - "mas eu não falei" -, controlar os próprios desejos - "arruma o robot imediatamente no bolso" - e a assumpção da sua própria maneira de ser - "mas eu quero ficar com ele no bolso".

A uma tal atitude subjaz o princípio de que o grupo de crianças deve funcionar num clima de participação e que frequentar uma sala de J.I. é uma experiência com potencialidades educativas diferentes do ambiente familiar, verificando-se que a educadora explora intencionalmente as ocasiões que a vida em grupo proporciona.

### **11.3.2- Entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido ou... Tempo de Planear**

Ainda em conjunto na manta, a educadora propõe uma actividade, de pequeno ou grande grupo, para ser desenvolvida com o apoio de um dos adultos da sala:

"as crianças estão em grande cavaqueira entre si e as estagiárias e a educadora está de dedo no ar à espera de poder falar:

- posso falar agora de outra coisa?
  - sim!!! - respondem
  - vamos lá a ver quem fez anos a semana passada, enquanto estivemos de férias, sim?
- (dirige-se para o calendário de aniversários afixado na parede. As crianças respondem acertadamente):
- foste tu, o Alberto e a Matilde
  - então devíamos fazer o bolo de anos
  - mas os bolos de anos não se fazem... eles já estão feitos - diz o Vasco
  - mas sabes, nem todas as pessoas compram bolos de aniversário na pastelaria. Eu, por exemplo, faço sempre os bolos de anos
  - mas não é preciso - insiste ele
  - pois, mas nós temos iogurtes ali que dão para fazermos um bolo de iogurte, acham bem?
  - eu quero! Eu quero! - dizem quase todos
  - então quem é que vai?
  - toda a gente - responde o Vasco

está bem, depois do lanche vamos fazer o bolo para lancharmos à tarde". (Registos, 06 de Março de 2001)

"após a conversa sobre a operação da mãe da Julieta, a Madalena diz para o grupo:

- meus meninos, eu tenho estado cá a pensar que nunca sei quem é que está ao certo nos cantinhos, porque às vezes estão lá meninos só de passagem, outras vezes saem duns cantos para os outros e então parece-me que temos de arranjar uma maneira de sabermos bem quem é que escolheu primeiro. Quem são os meninos que querem vir comigo fazer umas tiras de cartolina para cada um lá escrever o seu nome? Depois pomos qualquer coisa para que as tiras colem nos armários e cada vez que mudarem de cantinho, vocês colocam no armário a tira com o vosso nome, sim?
- sim - respondem alguns
- nós depois pensamos melhor como é que vai ser, agora quem é que quer vir trabalhar nas tiras?
- eu! Eu! EU! - oferecem-se a Manuela, a Joaquina, o Telmo, o Amílcar, a Irene, o Alberto e a Antónia". (Registos, 20 de Março de 2001)

Está em evidência a ideia de que a Ermida é um contexto de acção organizado antecipadamente pela educadora, que aponta propostas previamente definidas, regulando as actividades e permitindo às crianças interpretar circunstâncias e situações de modo a poderem responder adequadamente ao que está a acontecer e a adoptar um comportamento adequado (Giddens, 1984:70). Neste sentido, a proposta da Madalena é paradigmática, dado que as crianças percebem que se trata de "trabalho", onde se estabelecem algumas combinações necessárias ao desenvolvimento da actividade, mas que a proposta que a



educadora considera com importância para ser explorada, deve ser entendida, observada e cumprida.

Ainda neste espaço de reunião, as crianças escolhem as actividades também em grupo, uma a uma, à medida que a educadora (ou algum colega por ela nomeado) vai chamando pelos nomes:

"a Madalena tira a caixa mágica da prateleira da estante e diz:  
- atenção... ora vamos lá a ver quais são os nomes que aparecem primeiro  
(tira um cartão com um dos nomes e mostra-o ao grupo):  
- Luís - diz ele  
- para onde queres ir?  
- para o computador  
(os outros aguardam a sua vez na expectativa da magia funcionar a seu favor)  
- vamos ver agora outro nome...  
(e a educadora volta outro cartão)  
- Gonçalo. Eu vou para o médico  
(e assim sucessivamente...)" (Registos, 12 de Março de 2001)

"terminada a conversa acerca das amêndoas que a Rita trouxe da casa de Trás-os-Montes, a educadora diz:  
- Hoje é a Matilde quem manda. É ela quem vai chamar para dizerem o que querem fazer.  
(a menina começa a olhar seriamente para os colegas, a pensar quem escolhe primeiro e alguns sugerem-lhe os próprios nomes, mas ela não parece deixar-se influenciar):  
- Jorge, és tu  
- para a pista - diz ele, levantando-se logo  
- André, pra onde vais?  
(ele fica pensativo e os colegas impacientam-se)  
- para a pista  
(prosseguem as escolhas, com a Marta em silêncio, supervisionando o grupo...)" (Registos, 09 de Março de 2001)

Importa sublinhar o papel atribuído às crianças na própria dinâmica institucional, sendo elas também mediadoras na comunicação e afirmando-se na vida da comunidade a que pertencem. Compreende-se assim como este tipo de participação é fonte de representações e meios de compreensão das relações sociais. Esta ocasião permite a todas e a cada uma das crianças expressar opções e tomar decisões, ter consciência dos seus interesses e procurar resolver alguns problemas, nomeadamente escolher outra actividade quando a que pretende já não é possível. Tal pode ter a ver, por exemplo, com o número de crianças que pode funcionar em cada área de cada vez e, assim sendo, é sentida a necessidade de discutir e acordar alternativas.

Trata-se dum momento de planeamento intencionalmente educativo que inclui dois tipos de actividades: as actividades livres<sup>11</sup> e as orientadas, ou seja, da iniciativa da educadora.

No caso das primeiras, elas são livres porque se apresentam à disposição das crianças, facilitando e solicitando escolhas e gestão das actividades. Por outro lado, este livre acesso acaba por ser ao mesmo tempo restrito, dado que as escolhas se confinam a actividades previamente organizadas pela educadora.

As actividades orientadas são mais estruturadas, também planeadas pela educadora e realizadas com o apoio dos adultos da sala, havendo maior ou menor orientação por parte destes.

#### **11.3.3- "Acertar o passo depois do recreio" ou... A separação do(s) tempo(s) e do(s) espaço(s)**

"- isso é que foi brincar... agora vamos lá a ver... eu vou buscar a caixa mágica, tirar os cartões um a um e perguntar o que querem fazer?"  
(Registos, 13 de Março de 2001)

Voltar à reunião em grupo no regresso do recreio, funciona como um mecanismo de socialização dos ritmos institucionais, isto é, visa mais uma vez socializar as crianças na ordem institucional. Rever com as crianças o que estão ali a fazer (assinalando assim o fim de um tempo e espaço que é todo da ordem das crianças) e recontextualizar a sala de actividades através dum ritual de entrada para se regressar a um tempo da ordem da educadora, novamente o momento de reunião na manta onde voltam a acordar as actividades a desenvolver.

#### **11.3.4- "O fim da manhã" ou... Um tempo de espera e entretém sem abdicar da ordem**

O final dum tempo forte da manhã - a saída para o almoço - que se configura como uma ruptura com os tempos do J.I., como um período de transição entre a instituição e a casa, foi cuidadosamente planeado pela Madalena, estabelecendo o regresso à manta, ao tempo colectivo. Antecipando

---

<sup>11</sup> Conforme são designadas na terminologia habitualmente utilizada neste nível de educação

um momento de alguma desordem, a educadora confere-lhe acalmia, dando uma atenção especial a uma ou outra criança mais inquieta, dizendo um poema, cantando em conjunto, enfim, acima de tudo, o seu sentido de calma e de ordem vão levar as crianças a superarem algumas dificuldades que este período poderia criar. Assim, o grupo reúne-se na manta para conversar, cantar, ouvir música..., enquanto aguardam a saída para o almoço, que se processa gradualmente:

"já estão quase todos reunidos na manta quando aparece o Antero com a capota do carrinho das bonecas avariada. A conversa gira à volta do facto das crianças se sentarem no carrinho e andarem nele:

- pois é, vocês têm ideia da razão porque a capota se estragou?
- porque andam lá em cima - responde a Aurora
- pois é, fazem de conta que são bebés, mas esquecem-se que não são
- e depois estraga-se - exclama o Daniel
- nunca nos devemos esquecer que os brinquedos não aguentam com muito peso... vocês já são muito grandes
- e agora? - pergunta o Antero preocupado
- fica combinado que logo eu vou arranjar este carrinho com vocês, à uma e meia."

"- o que vos parece que podíamos fazer enquanto esperamos que nos venham buscar?

- vamos cantar a cantiga da estrela! - propõe imediatamente a Julieta (todo o grupo canta baixinho: 'ai que estrela tão bonita'!... Quando terminam, o Martinho sugere):
- agora vamos todos cantar aquela do upiá...
- então temos de ficar muito juntinhos... temos de fazer os gestos... um... dois... três...
- upiá... upiá... - cantam em coro". (Registos, 06 de Março de 2001)

#### **11.3.5- "Arroz de cenoura e Bolero de Ravel" ou... Voltar a entrar na estrutura educativa**

As crianças chegam e dirigem-se para a manta. A Madalena lidera uma conversa conjunta e, no final, procede à escolha das actividades feitas pelas crianças:

"a Madalena vem sentar-se no meio da roda que está bem cheia e começando por perguntar aos meninos que comeram na cantina:

- o que foi o almoço hoje?
- douradinhos, alface e arroz com cenoura - responde o Bruno
- e gostaram, estava bom?
- sim, era muito bom - diz o Telmo
- a cenoura estava no meio da alface ou do arroz?
- do arroz - responde o Telmo
- então diz-se arroz de cenoura. E a sopa era de quê?
- era de legumes - diz o Bruno". (registos, 21 de Março de 2001)

"as conversas processam-se de criança para criança enquanto se vão reunindo. A educadora está a preparar um CD na aparelhagem de som e quando termina põe o dedo no ar para falar:

- meninos, dão-me licença?

(eles calam-se e a Madalena continua):

- lembram-se de uma música que eu disse outro dia que era uma música que começava muito pianinho e depois ia aumentando o som? Ora, eu andei a arrumar os meus CD's este fim de semana e encontrei finalmente o que queria. Vamos ouvir agora... eu gosto muito... vamos ver se vocês também gostam. Eu vou pôr só um bocadinho porque a música é muito grande.

(há silêncio absoluto e começa-se a ouvir o Bolero de Ravel. A certa altura a educadora diz):

- eu estou aqui sentada... não vou mexer no som e vocês vão verificar que ele vai aumentando

(passados alguns minutos, a Madalena volta a dizer no mesmo tom baixo):

- já ouvimos um bocadinho. Agora já estamos satisfeitos por ouvir este pedaço e vamos então escolher o que cada um vai fazer".  
(Registos, 05 de Março de 2001)

Mais uma vez a manta é (re)visitada para se "viver e aprender a viver" (Perrenoud, 1995:25), na Ermida, ou seja, para se agir, escolher, reflectir, entrar em relação com os outros de um modo considerado apropriado pelo adulto, sendo mais uma vez o momento de reunião que gera aprendizagens acerca da relação com os outros, com uma determinada cultura, com a regra, com a comunicação constante no seio desta organização.

É de voltar a sublinhar a ponte que é estabelecida entre o que se passou na ausência daquela esfera institucional e a introdução de algo relevante para a educadora - o Bolero de Ravel - no ambiente educativo.

#### **11.3.6- "Começam juntos e acabam juntos" ou... Tempo de Rever**

Todo o grupo se reúne na manta e sob a orientação da educadora é feita uma conversa sobre o vivido, o trabalho realizado, fazem-se perguntas e dão-se opiniões. É com este momento de grande significado social e formativo que se encerra o ciclo do dia, procedendo-se à saída gradual das crianças:

"- um, dois, três... perninhas à chinês - cantarola a Madalena - vamos sentar para conversarmos sobre o que fizemos durante o dia. O que é que gostaram mais na escola?

- de nada - responde logo o Telmo com um ar maroto

- não gostaste mesmo de nada? Não tinhas saudades depois do fim de semana?

- tinha, mas não quero falar

- eu gostei do computador - diz a Patrícia

- pois é, o que é que houve hoje de novo na nossa escola?

- é o computador - responde o Telmo

- e eu fiz o meu nome, um desenho e depois saiu na folha - acrescenta a Sara
- o Vasco quando estava nas construções não me deixou fazer o prédio - Antero
- sim, mas como é que fizemos com o computador - Madalena
- estivemos a fazer coisas - Antónia
- mas primeiro tivemos de aprender o nome das partes todas, daquelas coisas todas que tem o computador
- pois foi - Telmo
- depois eu fiz o quê?
- escreveste - Julieta
- mas escrevi o que me apeteceu?
- sim - Aurora
- não foi não... diz lá ao Raul o que é que eu escrevi
- os nomes
- pois foi, mas vocês é que iam dizendo e a seguir?

(a conversa prossegue acerca do trabalho realizado). (Registos, 05 de Março de 2001)

"- antes de sairmos, vamos lá falar sobre a peça de teatro que fomos ver de manhã... qual é o nome?

- o Sebastião - Julieta
- a aventura de Sebastião Poffer, no Palácio Real, vocês lembram-se como começou a história?
- com o Sebastião - Bento
- e onde estava o Sebastião?
- na cama - Teresa
- e quem é que apareceu?
- eu fui ontem com o meu pai ao cinema - André
- sim, mas digam-me lá quem é que apareceu ao Sebastião?
- a mãe - Sara
- mas ele foi chamar o amigo - Gonçalo
- mas temos de contar tudo de seguida... então o que é que ele fez quando a mãe apareceu?

(a reconstituição da peça prossegue até ao final)". (Registos, 15 de Março de 2001)

A intervenção da Madalena surge a ordenar as noções de tempo, de sequencialidade e a atribuição de sentido faz-se por via dessa sequencialização. Estamos a falar de um apelo à racionalização da sequência diária. Nesta revisão do vivido, as crianças reflectem sobre o que fizeram ao longo do dia e algumas tendem a verbalizar o que para elas foi mais relevante, significativo e é de notar que a educadora não se coloca nesta lógica das crianças, mas antes pega nesses aspectos para trabalhar naquilo que é importante na lógica do adulto, ou seja, a sua intervenção vai no sentido de trabalhar a alunização, o "ofício do aluno" (Perrenoud, 1995).

Crianças e adultos estão, pois, reunidos para reflectirem acerca do que fizeram ao longo do tempo de trabalho. Rever proporciona às crianças

oportunidades para falarem umas com as outras sobre as suas experiências para se ajudarem a encontrar soluções, estabelecerem uma relação entre o que pensaram fazer e o que fizeram, sobre as suas ideias e acções e a capacidade de as verbalizar.

A Madalena utiliza normalmente as mesmas estratégias que são usadas no planeamento, propondo questões às crianças sobre as actividades, os materiais usados, a sequência do trabalho, etc.

É possível então, visualizarmos as rotinas quotidianas no funcionamento do J.I. que surgem da iniciativa da educadora e as suas regularidades, nomeadamente o momento de reunião, distribuídas conforme o quadro 2.

**Quadro 2****Distribuição Diária das Rotinas**

<b>Rotinas</b>	<b>Espaços</b>	<b>Momentos</b>
Acolhimento	No hall	Transição família / J.I.
Reunião	Na manta	Contextualização no J.I.; planeamento; marcação de presenças
Actividades	Áreas: computador, desenho, pintura, casa das bonecas, modelagem, biblioteca, jogos, garagem, picagem, pista, construções	Momento em que as crianças desenvolvem actividades, individuais, em pequeno ou grande grupo, livres e/ou apoiadas pelo adulto
Lanche	Na hall	Momento em que crianças e adultos lancham juntos à volta da mesa
Recreio	No exterior	Brincadeira livre em conjunto com o 1º ciclo
Reunião	Na manta	Contextualização na sala de actividades; escolha de actividades
Actividades	Áreas: computador, desenho, pintura, casa das bonecas, modelagem, biblioteca, jogos, garagem, picagem, pista, construções	Momento em que as crianças desenvolvem actividades livres individuais ou em pequeno grupo
Arrumação	Na sala	Arrumação colectiva
Reunião	Na manta	Momento em que as crianças aguardam a saída para o almoço, cantando ou entretendo-se de outras formas com os adultos e entre si
Almoço	Na escola ao lado ou em casa	Transição J.I. / família
Reunião	Na manta	Contextualização no J.I.; escolha de actividades
Actividades	Áreas: computador, desenho, pintura, casa das bonecas, modelagem, biblioteca, jogos, garagem, picagem, pista, construções	Momento em que as crianças desenvolvem actividades livres individuais ou em pequeno grupo
Arrumação	Na sala	Arrumação colectiva
Reunião	Na manta	Tempo de rever
Saída	Para casa	Transição J.I./família

#### 11.4- Tempo de actividades em pequeno grupo

À medida que vão escolhendo as actividades, as crianças vão virando o seu nome no mapa de presenças. Na dinâmica desenvolvida com o grupo, quer o mapa de presenças, quer o calendário dos aniversários, funcionam como suportes educativos com significado, pois permitem que as crianças se organizem e adquiram uma identidade. De acordo com o planeado, dirigem-se para a área respectiva uma vez que as actividades funcionam em paralelo.

Após a escolha de cada criança, esta dirige-se para a área onde vai realizar o que se propôs fazer. Neste pequeno grupo cada um tem oportunidade de vivenciar diferentes tipos de interacção. Podem trabalhar sozinhas, só com um amigo, ou em grupo, com ou sem o adulto. Conforme vão acabando as actividades, as crianças decidem por si se as repetem ou se passam a executar outras. Durante este tempo verifiquei que as crianças põem as suas ideias em prática, trabalham autonomamente, tomam decisões, movimentam-se livremente na sala, completam e modificam os seus planos, sendo que a educadora assume mais uma posição de observação individualizada que lhe permite conhecer melhor as crianças e que tipo de apoio cada uma precisa, concretizando assim uma atenção mais individualizada. Por outras palavras, a sua principal tarefa nas actividades de pequeno grupo é conduzida basicamente pela observação da criança e do grupo:

"o Telmo está na área das construções e a Madalena repara que ele está com alguma dificuldade em conseguir equilibrar o que está a montar. Ele desiste e começa a arrumar, mas ela diz-lhe:

- ó Telmo, o que estavas a fazer que era tão giro?

- não se segura!

- vamos lá tentar os dois

(ele volta a pegar as peças e lá fazem ambos)

- ora experimenta se assim o burrico já consegue segurar a carroça

- mas não é um burro... não vês que é um cavalo?

- ai é? Então está bem. Também fica engraçado". (Registos, 08 de Março de 2001)

Nota-se também a preocupação da Madalena em averiguar constantemente do material adicional que possa ampliar os trabalhos de algumas das crianças sempre que considera apropriado. Motiva as crianças a encontrarem soluções para alguns problemas, falando com elas e fazendo propostas, realizando perguntas abertas, motivando-as a interagirem umas com as outras.



Às vezes junta-se a um grupo e usa ela própria os materiais, possibilitando às crianças ocasiões de aprenderem a observar:

"o Luís está entretido com o Manuel a construir uma torre, mas não a conseguem equilibrar. A educadora junta-se aos dois meninos e vai-lhes dizendo:

- não querem experimentar assim? (e exemplifica)

(eles aceitam a proposta e continuam a fazer mais torres, dizendo que é uma cidade):

- olhem, eu vou aqui construir os passeios para os meninos dessa terra poderem brincar". (Registos, 07 de Março de 2001))

Quando o tempo de pequeno grupo se aproxima do fim, a Madalena previne as crianças para que tenham tempo de acabar os seus trabalhos:

"- eu tenho uma notícia para dar: são horas de arrumar!

- mas nós queríamos lavar a louça - queixa-se a Julieta

- mas podem lavar os pratos e ir arrumando... e quem acabar de arrumar vai-se sentando na manta para depois cantarmos todos".

(Registos, 14 de Março de 2001))

Finalizado o trabalho de pequeno grupo são as crianças que arrumam os produtos (não tendo de os mostrar forçosamente aos adultos), assim como os materiais e espaços utilizados.

Neste momento a ordem é mais flexível e menos dirigida, por exemplo, no que diz respeito ao tempo de duração nas actividades, que é decidido por cada criança, no acesso aos materiais que é directo, assim como a mudança de actividade também é da iniciativa da criança. Fazem sozinhas aquilo que podem e pedem a colaboração dos colegas ou adultos quando sentem necessidade, assim como oferecem o seu próprio apoio quando querem ajudar. A Madalena não intervém na escolha, mudança ou repetição de actividades, nem delimita qualquer tempo individual de execução, dentro dos períodos totais de tempo consagrados às actividades que, esses sim, são por si delimitados.

Apoia os grupos constituídos sempre que é solicitada ou quando observa que é necessário prestar esclarecimentos e sugestões para a execução dos trabalhos:

"a Madalena está na mesa com a Antónia a recortar e a colar tiras de cartolina, quando a Isaura e a Julieta lhe vêm pedir ajuda:

- ó Madalena, nós não sabemos como se faz isto - diz a Isaura

- eu vou só acabar de colar um nome aqui e vou logo de seguida

(elas ficam à espera e a educadora quando lá chega observa com atenção o puzzle, pega numa das peças e diz):

-  vamos lá a ver onde é que está uma peça com bocadinhos desta árvore...

(as meninas procuram atentamente e... encontram a peça correspondente)  
- põe aqui junto deste. Agora fazes sempre assim. Vê lá donde será esta peça". (Registos, 09 de Março de 2001)

Propõe situações problemáticas na expectativa de que as crianças encontrem as soluções, que as debatam, apoiando a explicitação do porquê e estando atenta a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão. Mais do que apoiar as soluções correctas, a Madalena tenta estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico:

" a conversa decorre à volta do computador novo. A Madalena pergunta:

- quem é que em casa tem computador?

(começam quase todos a dizer que têm e a algazarra é grande)

- só quero os dedos no ar

(as crianças obedecem e a educadora começa a enumerá-los)

- quase todos têm computador... lá em casa quem mexe no computador?

- o meu tem jogos - Aurora

- eu tenho um disco de Natal - Micaela

- eu tenho os patinhos - Telmo

- vamos para junto do computador?

- porque é que não fazemos aqui? - pergunta o André

- ora digam lá... podemos trazer o computador para aqui?

- sim - dizem uns poucos

- ai é?

- não - respondem agora

- porquê?

- não tem ficha - Sara

- tem aqui atrás de mim - Clarisse

- então vai buscar

- não posso - diz a menina

- porquê, se tens a ficha aí?

- porque é pesado - Sara

- então vamos lá ao pé

(dirigem-se para o computador e a Madalena retira a coberta de plástico e pergunta-lhes):

- isto será para quê?

- para tapar do pó - Julieta

- e isto?

- o ecran - Bento

- e isto o que é?

- as teclas - Isaura

- é o teclado que tem letras, números e espaços - Sara

- na loja do cidadão também há computadores - Joaquina

- pois há... o teu pai trabalha lá, não é?

(a menina sorri)

- e vamos ver isto o que é...

- é a impressora - Clarisse

- e isto?

- o microfone - Antónia

- e isto?
- o rato - Julieta
- e para que é o rato?
- para a seta andar. Quando quiseres um jogo carregas com essa seta" - Aurora
- (a educadora faz de conta que não sabe e são as crianças que exemplificam)
- carregar aqui no computador é clicar. Vamos escrever qualquer coisa?
- sim!!! - respondem em coro
- e o que é que querem que eu escreva?
- Madalena... Sara... casinha das bonecas... - vão dizendo
- agora já escrevi muita coisa... e agora como é?
- tens de mandar para a impressora - Clarisse
- mas o que é que eu tenho de fazer?
- ligar - Bento
- mas? já posso mandar a impressora escrever?
- já!!! - respondem
- eu não estou a perceber - diz a Amélia
- depois vêm ao computador um a um trabalhar comigo ou com a Ema e nós ajudamos Quem ainda não sabe vai aprender depressa. Isto não dá para todos trabalharem ao mesmo tempo. Agora nós temos que combinar como é que vamos fazer para os meninos virem para aqui para o computador
- eu quero ir! - Aurora
- ah... pois queres! Todos querem ir para o computador, mas afinal quem é que vai?
- eu!!! - gritam de braço no ar
- vão todos... mas um de cada vez
- eu tenho uma ideia - Julieta
- então diz lá
- vão dois de cada vez
- é uma boa sugestão, mas como é que nós fazemos para dizer quem é que vem... se é a Julieta, se o Manel, se o Telmo, etc?
- eu sei. É uma maneira de escolher o 1º, o 2º, o 3º, o 4º, o 5º, o 6º... - Bento
- vamos fazer assim... vamos pensar durante o lanche e decidimos depois. Agora vou fechar o computador
- fechar o computador diz-se desligar - Telmo" (Registos, 05 de Março de 2001)

A Madalena concretiza um maior tempo de permanência junto dos grupos que escolhem a mesa central, o computador e os jogos:

- "a Madalena propôs ao grupo cada um ir escrever o seu nome ao computador para poder ser impresso e colocado em tiras de cartão:
- com que dedo vais escrever, Julieta?
- (a menina estica o indicador)
- é esta a letra do teu nome
- (vai-lhe apontando as letras uma a uma)
- anda cá, Gonçalo, sabes escrever o nome sozinho?
- não
- então eu digo-te quais são as letras e tu escreves porque as letras tu conheces
- (vai ditando as letras e ele escreve o nome)
- Antero, agora é a tua vez. Eu vou escrever aqui numa folha o teu nome e tu fazes no computador, está bem?

(ele copia rapidamente o seu primeiro nome)". (Registos, 05 de Março de 2001)

"o Leonel, a Rita e o Jorge estão na mesa a fazer picagem e a educadora vai ajudando. Com uma agulha e lã, as crianças vão cosendo e assim vai surgindo o desenho impresso:

- estás a ver, Jorge? Já começa a aparecer o cavalo, essa cor ficou muito bem no pêlo

- ó Leonel, não podes virar o trabalho senão a lã emaranha-se (dá-lhe uma ajuda física e ele ultrapassa a dificuldade)

- a Rita já está quase a acabar o trabalho, tens de mostrar à mãe quando ela te vier buscar

(eles prosseguem compenetrados sob a vigilância da Madalena)".

(Registos, 07 de Março de 2001)

O facto da presença da educadora ser predominante nas actividades de mesa e informática parece directamente relacionada com o domínio de certas aprendizagens e com o facto destas actividades terem por finalidade um produto que fica registado. Estão em causa preocupações com o nível de ensino subsequente e com aquisições instrumentais - cortar, coser, dobrar, rasgar, colar, copiar, utilizar programas de desenho do computador, fazer tentativas de escrita, imprimir - que são consideradas pela comunidade educativa como devendo estar adquiridas pelas crianças ao saírem do J.I.

A presença da educadora na área das construções não parece estar apenas ligada ao prazer de brincar, mas também à brincadeira manipulativa que serve propósitos pedagógicos e de aprendizagem. O papel da educadora junto dos grupos que escolhem esta actividade tem uma intenção, a de introduzir elementos que valorizem o seu aspecto pedagógico que surge aqui estabelecendo alguma fronteira entre os aspectos lúdicos e de trabalho.

A sua presença nas áreas acima referidas contrasta com uma não intervenção nas áreas do faz-de-conta e com uma "entrega" das áreas das expressões à auxiliar de acção educativa. Tal constatação supõe uma diferenciação, eventualmente até uma hierarquização ao nível das actividades, dos espaços e da sua intervenção no J.I.

### **11.5- A área das ciências ou... Um saber científico**

Consultando o programa do estudo das ciências verifica-se que a Madalena planificou 9 unidades para o ano lectivo a que se refere o estudo:

- afunda-se ou não

- vamos à praia
- boca doce
- circuitos eléctricos
- espelhos
- reflexão
- tocar com a garrafa
- ímans
- fazer chuva

Todas as experiências estão planificadas e arquivadas em dossier próprio e requerem que as crianças façam ciência e se envolvam em actividades voltadas para investigações e experiências práticas:

"tento que todas as experiências que planeei obedeçam a um espírito crítico, o que quer dizer que incluem questionar, encontrar soluções, experimentar, comparar com as soluções encontradas anteriormente e concluir"<sup>12</sup>

Na consulta do dossier pude constatar que na planificação consta o dia da semana em que tal deve acontecer e que de cada experiência fazem parte os seguintes ítems: motivação, questões a colocar às crianças, actividades a realizar, objectos a experimentar, formas de registo a serem utilizadas pelas crianças e as conclusões a retirar da experiência.<sup>13</sup>

Durante o período de tempo em que decorreram as observações, não se verificou o accionamento do programa, pois apenas tive oportunidade de assistir a uma das experiências (fazer chuva). Contudo, não a menciono neste estudo pelo facto de, apesar de planificada pela educadora, ter sido executada pelas alunas estagiárias, limitando-se a Madalena a observar e intervir apenas para introduzir uma ou outra correcção ("a lâmpada faz de conta que é o sol" "não é um buraco, é uma saliência").

Surgindo esta área rigorosamente programada, explicitando pressupostos de partida, metas globais a atingir e passos previstos para as alcançar, mostra-se

---

<sup>12</sup> Afirmação proferida a 14 de Março de 2001, quando me facultou o *dossier* das experiências.

<sup>13</sup> Tive igualmente acesso a outro dossier com uma planificação detalhada para a área da matemática que inclui 6 unidades temáticas, mas que neste estudo não desenvolvo pelo facto de não ter sido trabalhada enquanto decorreram as observações

como paradoxal, pois este rigor contrasta com as restantes áreas onde não se desenvolve este tipo de programação, acabando por coarctar a acção pedagógica. Tal facto coloca-me uma interrogação: estariam as áreas das ciências e da matemática assim planificadas se a Madalena não estivesse a frequentar o curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância?

### 11.6- Cooperação com outros grupos

A dinâmica de participação alarga-se e estabelece-se entre crianças e adultos de toda a instituição educativa, relações de cooperação que são facilitadas pelo facto da Ermida estar integrado no Agrupamento de Escolas, o que leva a que por vezes os grupos estejam juntos - almoço, recreio, festas, acontecimentos institucionais, etc e também pelas relações próximas que as crianças estabelecem com facilidade umas com as outras, mesmo as de idades mais diversas, quer com os adultos.

A cooperação entre vários grupos surge, por exemplo, quando uma sala da escola organiza a dramatização de uma história em conjunto com a da Ermida, quando grupos se encontram na biblioteca que é comum, ou mesmo quando são solicitados para dispensarem algum tipo de tintas ou outro material<sup>14</sup>. No entanto, as relações mais estreitas de cooperação verificam-se com o outro grupo de J.I. cujas principais ocasiões surgem sempre que alguma das crianças ou adultos faz anos, assim como nas saídas ao exterior que são geralmente conjuntas:

"a Madalena está nas construções a tentar fazer uma quinta com o Amilcar, quando entra um menino da sala ao lado e diz:

- pessoal, venham à festa dos meus anos

(todos se levantam, interrompem o que estão a fazer e sem a educadora ter de dar qualquer indicação, saem da sala. Chegados à festa, todos se posicionam à volta da mesa que está devidamente ornamentada e a mãe do aniversariante, diz):

- se já estamos todos, vamos então acender as velas

(cantam-se os parabéns e batem-se as palmas, após o que a Madalena começa):

- e para o Tiago? Não vai nada, nada, nada?

- vai tudo! - gritam todas as crianças

- então como é que é?

- é!!!!

- Afra!

---

<sup>14</sup> Planeamentos ou reflexões feitas com as crianças a que assisti durante o tempo em que decorreram as observações

- A!
- E!
- Afre!

(o ritual prossegue e termina com a Madalena a perguntar):

- quantos anos faz o Tiago?
- 6! - continua o entusiasmo

(todos começam a fazer de conta que estão a lançar seis foguetes e um a um, vão contando em coro. Só depois deste ritual altamente conhecido por todos é que a mãe e o irmão mais velho do Tiago começam a servir o bolo e os pudins)". (Registos, 06 de Março de 2001)

"são 09.45 H e estamos de saída para assistirmos a uma peça de teatro: A aventura de Sebastião Poffer, no Palácio da Família Real. A deslocação é feita de autocarro da Câmara e vamos juntamente com a sala ao lado e um outro J.I. também pertencente ao Agrupamento. Enquanto aguardamos a chegada do transporte, à porta da escola, as educadoras vão conversando com as crianças e explicando quem são os outros meninos que vão chegar na camioneta. Eles sabem até o nome de alguns, assim como da educadora e da auxiliar" (Registos, 12 de Março de 2001)

### 11.7- A avaliação das crianças

As formas que a Madalena encontrou para avaliar a aprendizagem das crianças foram:

- reunião sistemática de todas as produções - desenhos, pinturas, textos criados, recortes e colagens, picagem. São as próprias crianças que sempre que terminam um trabalho o juntam aos anteriores, nas capas individuais e sem terem de o mostrar antes à educadora, ficando assim registado o progresso da criança ao longo do ano lectivo em várias áreas do currículo;
- escala de desenvolvimento - em referência à idade cronológica e através da qual são observados os desempenhos de cada criança em quatro áreas do desenvolvimento (motricidade, linguagem, cognição e socialização) e avaliados os seus níveis de maturação evolutiva.

## **11.8- Os dois pólos em que se articula a acção da Madalena ao nível da relação com o grupo:**

### **11.8.1- Uma intervenção na gestão do grande grupo**

Em cinco momentos do dia as crianças concentram-se em torno de conversas participadas por todos e animadas pela educadora, onde se verifica a participação das crianças nesta organização, a transmissão de regras e o contributo de cada um na sua elaboração e conhecimento. Estas ocasiões de encontro configuram-se como fontes de oportunidades educativas no sentido de tornar um conjunto de crianças pequenas num grupo, através da convivência diária e duma mediação intencional da educadora.

Neste espaço a criança não comunica só com a educadora, mas também com as outras crianças e com todo o grupo. As ideias de cada uma são alargadas a todo o grupo, discutidas em conjunto, o que enriquece as questões trazidas pela educadora e pelas crianças. Esta dinâmica estabelece regras de comunicação (para se poder ouvir cada um, não podem falar todos ao mesmo tempo) e de vida social que são da iniciativa da educadora, onde esta tem um papel decisivo, ou seja, de alto controlo, fazendo passar o que se deve fazer, como fazer, quando e onde. Por outras palavras, são momentos em que as crianças se adequam às expectativas da educadora e particularmente, se preparam para corresponderem ao bom aluno (Perrenoud, 1995:15). Este aspecto não surge "ligado a uma aprendizagem específica, mas configura uma aproximação global da situação de aprendizagem, uma espécie de norma de comportamento que agrada à escola e que funciona na sala de aula" (Vasquez-Bronfman e Martinez, 1996:85). É em plena situação, ao longo de meses, que as crianças vão adquirir os saberes, os valores e os códigos que farão delas elementos de facto, inseridos neste grupo restrito, neste meio de vida particular.

O que nos surge como interessante, é que esta transmissão da cultura e ordem institucionais são uma abstracção que só passam a ser conhecidas quando se materializam nas práticas desenvolvidas neste momento de alto significado, práticas essas que fazem alusão a certas normas e valores e aos



quais são atribuídos uma certa coerência e solidez, (re)construindo aquela realidade e dando-lhe um sentido.

No universo dos "encontros na manta", podemos considerar que a Madalena fornece modelos de socialização mais alargados do que as aquisições ditas "escolares", mas com outros temas: por exemplo, dedica uma grande parte do seu tempo a estabelecer regras e a tentar manter o grupo em silêncio (disciplinação). Analisando nesta perspectiva o cenário que tenho vindo a descrever, podemos notar que este ritual comporta códigos que se colocam em circunstâncias precisas de modo a manter a ordem e a fornecer um meio seguro para as crianças. Também é de salientar neste estudo que o interesse deste reside no seu carácter repetitivo que se sistematiza na consciência e por isso se torna essencial para que se apresente como natural: as crianças e os adultos vêem esta prática como sendo indispensável para o bom funcionamento do J.I. e a obrigação de as respeitar parece inata (Vasquez-Bronfman e Martinez, 1996).

De facto, nos momentos de reunião, a educadora representa a instituição, o saber e o poder: é ela que tem o direito de organizar, de entreter ou de parar as tarefas. Estas interacções são públicas, estabelecem-se num cenário específico perante o resto do grupo e eventuais observadores (a investigadora, as estagiárias, a auxiliar de acção educativa...) e estão ritualizadas: as crianças dispõem de modelos para de dirigirem à educadora ou ao grupo (dedo no ar e esperar que a Madalena lhes dê a vez). A educadora dispõe, de facto, de um leque de possibilidades para encorajar ou inibir certos comportamentos e fá-lo segundo a sua própria percepção da evolução e do comportamento das crianças. O que é de sublinhar é que a Madalena ensina uma matéria específica e socializa ao mesmo tempo: conduzindo uma aprendizagem específica, ela reforça ao mesmo tempo certos valores que são importantes para ela. São constantemente emitidos comentários valorativos e críticos, como por exemplo: *"Ah! Vejo que o nosso amigo Júlio ainda não aprendeu que temos de estar sentados com as perninhas à chinês!"* *"Diz-me, Gonçalo, o que é que o Leonardo estava a contar?"* *"Vamos ouvir a Rita que está muito bem comportada com o dedo no ar à espera de poder falar"* *"Claro, Julieta, eu sabia que tu conseguias aprender a fazer um nó*

*de marinheiro num instante!*". O princípio subjacente é que as explicações ou comentários que se dirigem a uma criança podem favorecer as outras.

Nestes diversos momentos de reunião as crianças estão também a aprender a permanecer num espaço restrito, a manter-se sentados durante um longo período de tempo, a ganhar coragem perante constrangimentos, a adquirir competências para avaliar o que querem dizer as palavras e os actos da educadora e dos seus colegas e aprendem igualmente o prazer de partilhar o seu tempo e os seus desejos com os amigos.

#### **11.8.2- O contraponto ou... Uma intervenção na gestão do pequeno grupo**

Embora a intervenção da Madalena em grande grupo se apresente bem visível, formal e centralizada, exercendo controlo e autoridade, ainda que imbuída de um alto grau de afecto e confiança, na verdade, quando observamos o seu comportamento em pequeno grupo somos levados a reconhecer que as acções das crianças são muito pouco controladas pelo adulto. Ela permite e deseja que as crianças (re)estabeleçam as regras, que desempenhem um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, o que supõe serem encaradas também como sujeitos e não como objectos do processo educativo.

A sua intervenção é sobretudo de apoio, de comunicação interpessoal, de incentivo aos progressos das crianças, de participação lúdica e de parceria, de acordo com o que nos referiu nas entrevistas. Apoia os grupos constituídos sempre que é solicitada ou quando observa que é necessário garantir condições de igualdade a todos no que diz respeito aos recursos. Contudo, não intervém na mudança ou repetição de actividades, nem delimita qualquer tempo individual de execução, dentro dos períodos totais de tempo consagrados às actividades que, esses sim, são por si delimitados.

É de realçar que a educadora sai e entra do edifício do J.I. sem que muitas vezes as crianças de tal se apercebam ou saibam onde foi, continuando o curso normal das suas actividades, podendo inferir-se um padrão de autonomia e de regulação dos seus movimentos e relações.

Termino a análise da prática curricular da Madalena no J.I. da Ermida socorrendo-me de Vasquez-Bronfman e Martinez (1996:204): "a escola não é só um lugar de aquisição de conhecimentos e técnicas que são úteis *para mais tarde*; aí, cada criança descobre ao que é que os adultos (os professores) dão importância, ela experimenta estratégias para compreender o que aqueles adultos, dotados de autoridade, lhe explicam e tenta atribuir-lhe um sentido. Ela aprende igualmente a distinguir o que pode ou não fazer".

## 12- AS OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA CURRICULAR DA EDUCADORA MATILDE

A Matilde e a Elisa aguardam as crianças sempre antes das 9 horas.

Uma ou outra vem sozinha, dada a proximidade. As mães, irmãos mais velhos, primos, pais, outros familiares, vizinhos ou uma ama começam a chegar e confiam estes meninos à Matilde e à Elisa que lhes dão a mão. Outras vão chegando muito independentes e ligam-se de imediato aos colegas que já lá se encontram.

### 12.1- O que se *joga* nos jogos ou... Uma pragmática de procedimentos e normas

Sempre que chegam, cada criança dirige-se à mesa a que pertence e ao seu respectivo lugar. A educadora é que lhes dá a ordem de início da actividade:

- " - os meus meninos querem trabalhar? O que vamos fazer hoje?
- jogos - responde o grupo
- então os meninos daquela mesa vão buscar os jogos. Depois vão os desta mesa e depois os da outra". (Registos, 03 de Janeiro de 2001))

#### 12.1.1- "Não vês que estes verdes são daqui?" ou... Fazer *puzzles* de uma forma estruturada, com um sistema de regras

Não se ouve barulho na sala, as crianças vão ao móvel correspondente à sua mesa e escolhem o jogo que querem fazer, mas observando a ordem acima referida. Quando algum menino traz um jogo que ocupa mais espaço (tipo *puzzle* de 100 peças) pergunta à Matilde ou à Elisa onde se deve sentar para ter espaço suficiente. Ao chegar com o jogo ao seu lugar, cada criança coloca o modelo (ou a tampa do jogo que contem a imagem) à sua frente e ao alto para ir seguindo. Durante a execução, a educadora apoia e ensina todas as crianças no que estão a fazer:

- "- ó Leonel, ora experimenta esta peça ali ao canto... (ele coloca-a entusiasmado) aí é que tens de a pôr, olha... agora procura uma que tenha assim frutas destas... vê lá qual é a que tem bocados de maçã como estas..." (Registos, 04 de Janeiro de 2001)

" - então, Amilcar, vai ou não? Precisas de ajuda? Tu não vês que estes verdes é que são daqui? Tu sabes! Tu costumavas fazer isto bem!"  
(Registos, 03 de Janeiro de 2001)

Ao terminar o jogo, as crianças devem mostrá-lo à educadora e só depois é que o podem arrumar e escolher outro. A Matilde está sempre atenta:

"O Bento levanta-se e vai arrumar o jogo, preparando-se para escolher outro, mas a educadora diz-lhe:

- Bento, tu já sabes que não podes arrumar o jogo sem eu ver como é que ficou feito

- mas eu já fiz - diz ele

- mas eu não vi. Tens de fazer outra vez para eu ver"

- "O Luís começa a arrumar o *puzzle* dos animais domésticos que esteve a fazer, mas a Matilde, chama-o à atenção:

- - não, não, o meu menino já sabe que não arruma sem eu ver o jogo feito. Voltas a fazer os animais outra vez, se fazes favor". (Registos, 16 de Janeiro de 2001)

Os *puzzles* são aqui entendidos como uma actividade pedagogicamente significativa e um importante meio pelo qual as crianças aprendem. Representam em si uma actividade lúdica para as crianças, mas, neste contexto, ao obrigá-las a seguir uma série de prescrições e sequências com um objectivo final que resulta num produto acabado estão muito próximos duma forma de organização que remete para a questão do jogo/trabalho. Do ponto de vista da educadora, o *puzzle* exige que se agrupem diferentes peças por forma a que quando terminado devolva uma imagem de trabalho sério, que enquanto produto é constantemente avaliado. Por conseguinte, o lúdico torna-se utilitário e este é inerentemente instrumental. Neste entendimento, o *puzzle* tem regras precisas, prescritas, forma estruturas mentais que levam a que as crianças realizem tarefas um tanto além do seu nível de desenvolvimento (Spodek e Saracho, 1998) porque lhes é oferecido sistematicamente estímulo por parte da educadora. Esta motivação pela competência sugere-lhes satisfação do desenvolvimento de competências, ganhando assim recompensas internas e externas neste processo. É uma forma de cada vez se tornarem mais eficientes e eficazes, dominando o material e ganhando satisfação pessoal, auto-recompensa. A Matilde observa cada criança enquanto realiza o jogo e avalia assim o nível em que esta se encontra, intervindo posteriormente, pela dificuldade, não pelas facilidades reveladas, propondo os jogos a construir para os fazer progredir:

"A Joaquina vai buscar um *puzzle* de 20 peças, mas a educadora diz-lhe:

- esse tu já fazes com uma perna às costas, ora traz lá um de 35 que vais ver que o fazes também muito bem". (Registos, 04 de Janeiro de 2001)

"A Matilde escolhe um *puzzle* de 60 peças, mas é chamada à atenção:  
- ó minha linda, põe lá esse e traz um de 100 peças que é tempo de trabalhar, está bem?" (Registos, 15 de Janeiro de 2001)

De acordo com a idade das crianças, a avaliação do seu desenvolvimento e desempenhos, a Matilde sugere *puzzles* complexos. O mesmo é dizer que aumenta o tempo de jogo dirigido, ou seja, de trabalho, no sentido de aumentar também o grau de concentração, quietude, silêncio e envolvimento das crianças nas tarefas, mas também a sua eficácia em atingir as metas educativas que ela previu.

#### **12.1.2- Jogos para construções...ou A mesma aproximação conceptual**

Aqui reside um paralelismo com a visão acima referida, de actividade séria, pois em ambos os tipos de jogos predomina uma função formativa, objectiva, muito ligada ao modelo que é dado, a determinados conteúdos cognitivos, ou seja, ele é visto como aprendizagem, incorporando o mundo exterior aos seus esquemas, verificando-se uma desvalorização dos aspectos criativos do jogo:

"A Leonor está no tapete a brincar com os *legos*, a educadora aproxima-se e meigamente diz-lhe:

- oh... a nossa Leonorinha está a fazer o farol da Serreta... ai tão grande... isso é preguiça?

- ele não cai - diz a menina

- então é porque está bem seguro. Mas eu acho que tu devias ir fazer um homem, tal como vem aqui nas folhinhas dentro do jogo. Faz lá igual. Queres que eu te dê uma ajuda?

(a Leonor diz que sim com a cabeça. A Matilde senta-se no tapete junto dela e vai-lhe ditando as peças a colocar:)

- este é um pé, este é outro... põe duas azuis em cada um, duas verdes em cada perna... eu digo-te as cores e tu fazes... olha, agora são três verdes; agora mais uma azul grande, uma azul pequenina e três vermelhas. Vês como está igual ao modelo?" (Registos, 05 de Janeiro de 2001)

"A Matilde vai para junto do Gonçalo e senta-se num banco com o modelo do *lego*, ditando e apontando:

- um vermelho grande; uma compridona para as patas; uma azul destas; uma vermelha grande em cima de três verdes; agora o rolinho amarelo; outra vermelha atrás... e outra... isso... vês como está giro? Já está!

(durante as instruções o menino ia perguntando baixinho: "Assim? Aqui?" Quando termina fica radiante, pois a educadora mostra ao grupo o produto da construção do robot). (Registos, 08 de Janeiro de 2001)

"o Bento tem estado na manta a fazer *legos* e no final vem mostrar à Matilde o carro que construiu. Ela comenta:  
- está bem feito, só que não sei para que são três condutores ao volante! Isso é que aí vai um carro bem guiado  
(ele não diz nada e volta para os *legos* a sorrir)". (Registos, 16 de Janeiro de 2001)

Esta intenção de ensinar as crianças a distinguirem formas e cores, parecem surgir com base na preparação formal da leitura e da matemática, uma vez que há uma insistência na presença do modelo, na discriminação das formas e do número de peças a montar. As figuras escolhidas são apresentadas por ordem de dificuldade, para estimular o domínio da tarefa, continuando a verificar-se uma abordagem à realidade de forma íntegra. Este desempenho continua a requerer às crianças uma grande dose de atenção para a solução dos problemas com que se deparam. A Matilde orienta os jogos não só quando os planeia, quando os propõe especificamente e quando direcciona a actividade.

No quadro que de seguida se apresenta pode visualizar-se a distribuição das rotinas quotidianas no funcionamento do J.I.

Quadro 3

Distribuição Diária das Rotinas

Rotinas	Espaços	Momentos
Chegada	Na sala - mesa e lugar de pertença	Entrada directa nas actividades
<i>Puzzles</i>	Na sala - mesa e lugar de pertença	Momento de trabalho individual apoiado pelos adultos
Lanche	Na sala - mesa e lugar de pertença	Momento de pausa e de comunicação criança-a-criança
História	Na manta, com almofadas	Momento de grupo
<i>Puzzles</i>	Na sala - mesa e lugar de pertença	Momento de trabalho individual apoiado pelos adultos
Visionamento de TV/ filmes em video	Na área do audio-visual	Momento de transição
Almoço	Em casa	Transição J.I./família
<i>Puzzles</i>	Na sala - mesa e lugar de pertença	Momento de trabalho individual apoiado pelos adultos
Actividades de livre escolha	Áreas: consultório médico, biblioteca, casa (cozinha, quarto, cabeleireiro), jogos de construção	Momento em que as crianças desenvolvem actividades individuais ou em pequenos grupos, livres e/ou orientadas pelos adultos
Visionamento de TV/filmes em vídeo	Na área do audio-visual	Momento de transição
Saída	Para casa	Transição J.I./família

12.1.3- "Não se bate a mousse no tacho" ou... Uma linguagem de significado logicamente explícita

"a Madalena, a Margarida, a Teresa e o Júlio estão a brincar na cozinha e a Matilde pergunta-lhes:  
- então agora vai-se para a cozinha sem os aventais?  
(eles vêm ter com ela para que lhos aperte e seguem para continuarem o faz-de-conta, mas voltam a ser chamados à atenção):  
- olha, olha, não se bate a mousse no tacho, bate-se é numa tacinha que está no armário, não é?" (Registos, 09 de Janeiro de 2001)



"a Susana está sentada no cabeleireiro a dar o biberão ao bebé e a mudar-lhe a fralda. A Matilde pergunta-lhe:

- Susana, tu estás no cabeleireiro para arranjares o cabelo?
- a menina não responde
- então porque estás a dar o leite ao bebé aí?  
(a menina encolhe os ombros)
- ora vai lá então para o quarto do bebé dar-lhe o biberão. Vocês aí na casinha parece que misturam tudo e ninguém percebe o que cada um está a fazer" (Registos, 04 de Janeiro de 2001)

"um grupo de cinco crianças brinca na cozinha e a educadora comenta:

- isso está muito mal! Não se põem os ovos estrelados em cima da mesa, tem que ser numa travessa que vocês têm aí no armário... ó Júlio, tu não podes misturar a comida toda, senão fica a saber mal. Então tu misturas o ananás com o peixe? Ou comem peixe ou comem fruta, não é?" (Registos, 15 de Janeiro de 2001)

No jogo simbólico verifica-se alguma intensidade nos processos de ajustamento dos esquemas das crianças à realidade externa. Quando analisamos mais profundamente os exemplos dados, deparamo-nos com uma desvalorização dos aspectos criativos do jogo e é retomada a existência de continuidade entre jogo e trabalho. É de realçar a importância da intervenção do adulto, na maneira como modela o comportamento, observável na forma, tipo de perguntas e comentários que faz às crianças. A regulação do que é feito, através duma ordem rigorosa, o uso frequente de relações lógicas, traduz uma linguagem de significado logicamente explícito. É uma linguagem formal, que aponta para uma determinada organização da experiência. Este tipo de intervenção é mais "um meio de iniciar, sintetizar e reforçar as formas de pensar e de sentir e as formas de comportamento" (Bernstein, *in* Domingos *et al*, 1986:21). A receptividade a esta forma de estrutura da linguagem orientam a maneira como as crianças fazem as relações com os objectos e determinam o seu processo de socialização. A brincadeira continua a apresentar-se como uma lógica orientada no sentido de certas predisposições - para a preparação para o trabalho. Mesmo os espaços supostamente lúdicos intervêm no sentido de criar limitações fortes (Bernstein, *in* Domingos *et al*, 1986), subentendendo uma relação pedagógica interpretada através dos conceitos de classificação e controlo. Refira-se a propósito a distribuição rigorosa dos objectos pelos seus lugares, a classificação dos espaços regulada por fortes regras e, portanto, fortemente classificados. Aqui é preciso

manter as "coisas" separadas, sendo os critérios para os comportamentos adequados nestes espaços explícitos e específicos. O fraco enquadramento entre os espaços, o exterior e o interior, promove a vigilância contínua da Matilde, verificando-se assim pouca privacidade e autonomia das crianças nas suas brincadeiras.

#### **12.1.4- "Salta, salta, salta, até chegar ao tecto" ou... Outros usos educativos do jogo**

Durante as observações pude verificar que a Matilde atribui diferentes significados ao jogo, provavelmente de acordo com os processos e objectivos do jogo, as metas para as quais ele é direccionado, assim como para uma variedade de propósitos:

"as crianças estão sentadas nos seus lugares e vão fazer um desenho sobre a história que ouviram. Há algum barulho e agitação e a educadora diz-lhes:

- antes de fazerem o desenho, como os meninos precisam de gastar energias, vão pôr-se de pé, atrás da sua cadeira e fazer o que eu digo. Vamos lá que é um jogo... a mão no cotovelo... no peito... na barriga... na cabeça!... Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchares direito vais preso p'ró quartel...

(a Matilde vai a marchar pela sala, tocando uma pandeireta e as crianças seguem-na animadas)

- agora a voar como os aviões... agora a caminhar... *stop!*

(à voz de *stop* todos param e ficam como estátuas. A educadora diz-lhes muito baixinho):

- vai cada um para o seu lugar

(já não se ouve barulho nem agitação e começam a desenhar)".

(Registos, 04 de Janeiro de 2001)

"- vamos cantar uma cantiga? - pergunta a Matilde

- não... - respondem alguns enquanto que outros estão desatentos

- ai não? Então, querem esparecer um bocado?

- sim...

- então toda a gente afasta a sua cadeira da mesa e faz o que eu fizer... atenção!

(ela põe o pé em cima da cadeira; mãos na cabeça e eles imitam em silêncio)

- agora vamos falar bem alto e fazer o que dizemos... mãos para cima! Mãos para baixo! Mãos para este lado!... Agora vamos regar a relva!... Agora cortar a relva!... Agora saltar e fazer tesoura!

(algumas crianças, sobretudo as mais pequeninas não conseguem coordenar os movimentos e a educadora vai em seu auxílio. O jogo termina com uma ruidosa salva de palmas para todos e a educadora diz muito baixinho):

- agora vamos ver quem é que consegue guardar a cadeira sem se ouvir nada. Vejam como eu arrumo a minha, pé ante pé". (Registos, 04 de Janeiro de 2001)

"- antes de fazerem a ficha vamos descontrair. Ponham-se de pé, afastados dos companheiros e salta, salta, salta, até chegar ao tecto! Estica, estica, estica! Roda, roda, roda! Agora todos põem as mãos atrás das costas e eu vou passar por trás de cada um em bicos de pés e quando eu tocar na vossa cabeça vocês vêm atrás de mim (eles seguem as instruções e eu percebo que já conhecem o jogo. De repente a educadora começa a bater os pés no chão com força e eles ficam excitadíssimos e riem sem parar enquanto dão largas ao exercício)  
- agora a voar como um passarinho... Agora a respirar pelo nariz até encher o peitinho de ar e deitar fora pela boca devagarinho. Agora muito sossegadinhos para o lugar". (Registos, 15 de Janeiro de 2001)

Estes três exemplos ilustram alguns momentos em que, na opinião da Matilde, as crianças têm mais energia disponível do que precisam para o trabalho, portanto é necessário "descarregar", libertando assim as energias acumuladas e voltando a encontrar o equilíbrio que as levará a um melhor desempenho. Segundo Spodek e Saracho (1998), esta ideia enquadra-se numa das teorias clássicas que enformam o pensamento dos educadores, a Teoria da Energia Excedente. Esta concepção continua presente no exemplo seguinte, dado que a educadora sente que as crianças são menos capazes de aprendizagens "sérias" à tarde, à sexta-feira, ou antes de férias. Por outras palavras, é aqui entendido que quando as crianças chegam ao J.I. com grandes quantidades de energia gasta durante o fim de semana ou férias, se concentram mais nas actividades:

"a Matilde passa por mim e diz-me:

- de tarde o trabalho não rende tanto... são uns jogos, umas corridinhas... e assim... de tarde não rende quase nada... então à sexta-feira, por exemplo, ou no último dia de escola antes de férias já não há energia". (Registos, 04 de Janeiro de 2001)

Ainda de acordo com Spodek e Saracho (1998), também assistimos a um entendimento do jogo como recompensa para o trabalho, ou esforço, que se enquadra na Teoria do Relaxamento. A educadora utiliza-o para premiar as crianças, o que lhes vai permitir serem mais eficientes nas actividades e na sua adesão, tal como observamos de seguida:

"como de costume, as crianças chegam e vão fazer *puzzles*. A Madalena pede para ir para a cozinha brincar, mas a Matilde explica-lhe:

- olha, primeiro vais fazer um *puzzle* de 100 peças, que eu te vou ajudar e depois acabas logo que eu deixo-te ir brincar. Não te

esqueças que ainda ontem lá estiveste... também tens de trabalhar".  
(Registos, 12 de Janeiro de 2001)

"o Bento e o Francisco vão buscar um balde com legos e dirigem-se para a manta, mas são chamados à atenção:  
- nem pensem, meus meninos. Já malandraram muito! Agora é fazerem um *puzzle* de 100 peças cada um. Depois à tarde então vão brincar". (Registos, 15 de Janeiro de 2001)

Também de acordo com o observado, à medida que as crianças crescem e apresentam mais experiência institucional, a educadora limita o tempo dedicado ao jogo livre, à brincadeira na sala de actividades e aumenta o total de jogos dirigidos e de trabalho:

"- agora ouçam-me antes de irem embora: os meninos mais velhos hoje brincaram muito e não fizeram a ficha que eu tinha pensado. Amanhã, paciência, mas menos brincadeira e mais trabalho, sim?"  
(Registos, 16 de Janeiro de 2001)

#### **12.1.5- "Vamos ver o que está a dar na T.V.?" ou... Trabalho/diversão - dois domínios bem distintos**

"- agora que já estamos no fim da manhã, vamos ver o que está a dar na T.V.?" - Matilde

- siiiimmmmmmmmmmmmmmmmmmm - respondem em coro e viram a respectiva cadeira para o televisor  
(a educadora vai percorrendo os canais e encontra um programa infantil):

- olhem como os meninos trabalham tão bem! Estão a fazer um bolo. Um dia destes também temos de fazer um  
(as crianças estão atentas e a actividade que aparece de seguida no écran é um labirinto):

- vamos adivinhar este jogo, mas já sabem que têm de estar com muita atenção... qual é a cor que lá falta agora?

- É o azul - dizem logo os mais velhos

- A mim parece-me ser o amarelo

(quando surge o resultado a Matilde diz):

- ah! Enganei-me... era mesmo o azul... a sério que me enganei..."

(Registos, 04 de Janeiro de 2001)

"- enquanto não vos vêm buscar, podíamos ver um filme - Matilde

- os Dálmatas - Francisco

- então estejam sossegadinhos

(a educadora vai fazendo perguntas):

- ela está zangada porquê?

- Porque não quer dar os cães - Carlota

- Atenção! Eles estão a ladrar para pedir ajuda... para ver se os amigos os ajudam. Agora vão aparecer os animais da quinta... escutem o eco!

(as crianças continuam interessadas no filme e não mostram muita vontade de sair, mas a Matilde diz-lhes):

- como estão poucos, paramos aqui o filme e amanhã vemos daqui para a frente". (Registos, 10 de Janeiro de 2001)

A divisão clara das actividades no interior do J.I., hierarquiza e especializa os diversos momentos que comporta. Aprende-se, assim, o que é "tempo de trabalho" e "tempo de lazer". Nas ilustrações apresentadas, o ver T.V. tem, aparentemente, por base critérios do espaço e da ordem domésticos: a mediação entre o contexto familiar e o contexto da instituição, a transição forte entre o que é da esfera do trabalho e que se relaciona directamente com o tempo de permanência no Cruzeiro, onde se é aluno e dimensões do ciclo de vida humana: o valor do trabalho, do ócio, a separação inevitável entre um aspecto e outro. Esta divisão dos tempos é aqui muito nítida e conduz a apreender a vida quotidiana através da dicotomia: trabalho/diversão. A este aspecto acrescenta-se um outro mais subjectivo, o da inscrição nos hábitos familiares, duráveis, que marcam os ritmos temporais e os quadros espaciais. Noutros termos, esta prática é retida e reenviada para um mesmo género que interioriza as actividades quotidianas, sem que para isso seja necessário fornecer explicações acerca do tipo de tarefas desenvolvidas (se mais domésticas do que escolares). Esta articulação do universo escolar com o universo familiar permite inculcar o sentido da seriedade, do repouso, da recompensa, da gratificação e da organização: disposições necessárias a uma adesão nítida às práticas educativas (Liénard e Servais, 1975).

Considera-se ainda importante sublinhar que o modo como a Matilde usa o visionamento da T.V. ou de filmes, continua a surgir no mesmo registo da utilização dos *puzzles* e das regras da brincadeira na casa. Por outras palavras, aquilo que poderia ser uma actividade lúdica é instrumentalizado ao serviço de um currículo de colecção (Bernstein, *in* Domingos *et al*, 1986)

#### **12.1.6- "Hoje vamos falar de outro dos cinco sentidos" ou... Uma metodologia para uma cultura global**

Nas observações encontrámos sempre uma preocupação em transmitir conhecimentos, instruir os alunos em conteúdos cuja avaliação fosse verificável.

Apesar da imprevisibilidade de situações provocadas pelas crianças, todos os dias após o lanche, assistimos ao contar de uma história que se aproximou de metodologias do tipo Temas de Vida, utilizadas numa ordem cronológica determinada, no sentido das crianças adquirirem algumas noções cognitivas e sensoriais. As crianças devem saber elementos primordiais das ciências naturais, exercitando uma linguagem da ciência do homem, da vida como um todo, em direcção ao conhecimento, com o recurso à literatura infantil, evitando-se assim a instrução directa. No entanto, no final da temática abordada, era pedido às crianças que fizessem um desenho a propósito e esperava-se que elas usassem os elementos especificados pela educadora. O exemplo que se segue ilustra alguns destes pontos:

"- hoje vamos falar de outro dos cinco sentidos. Já falámos da audição que está nos nossos ouvidos; falámos do cheiro, do olfacto que está no nosso nariz e hoje é a vez dum sentido que está na nossa boca, na língua. É o gosto, o paladar; é quando pomos o leite na boca que sabemos se ele está bom ou não. Como é que nós sabemos se o leite está doce ou amargo?

- prova-se - dizem alguns prontamente

- então vamos ver este livro para perceberem melhor do que vos estou a falar

(a educadora senta-se numa cadeira em frente do grupo, com o livro virado para eles e falando baixinho):

- esta menina está a provar o leite creme e diz que é muito bom! O gato está a apanhar o rato para comer e diz também que é muito bom! O pato provou as flores e disse que não, não era bom. O pato diz que o que é bom é milho, que de milho é que ele gosta. Agora digam-me lá qual é aquele pozinho branco que é doce?

- É o açúcar - Sandra

- É o açúcar que a mãe põe no pudim para ficar docinho... E para ficar salgado o que é que se põe?

- Sal! - Catarina

- Muito bem! Quando a mãe não põe sal na sopa, ela fica...

- Insossa! - Teresa

- Ora muito bem! Linda menina, Teresa. Agora estão aqui muitas laranjas na árvore. Como é que se chama a árvore que dá laranjas?

- É a laranjeira - Bento

- Sim, senhor, é a laranjeira... Mas digam-me lá o que é que o gatinho gosta muito? O que é que ele está a dizer que é muito bom?

- É o leite - Madalena

- O gato da minha avó fugiu... - acrescenta a Julieta, mas a Matilde não dá seguimento

- A água do mar é boa para beber? Como é a água do mar?

- É salgada - Carolina

- A minha mãe faz sal - Madalena

- A tua mãe???...

- Sim, sim! - Madalena

- Ah, a tua mãe põe o sal nos sacos porque ela trabalha na Vita Sal, não é? Tens razão!

- Matilde, os cães gostam muito de ossos - Joaquim

- Pois é, eles gostam muito, sabe-lhes bem. É na boca que nós sentimos o gosto, não é? Ora mostrem lá todos a língua (eles ficam todos de língua de fora)
- Muito bem. É na língua que nós temos as papilas gustativas que nos dão o gosto da comida (fecha o livro e diz):
- agora eu vou ver quem é que sabe desenhar o que gosta de comer, ou o que não gosta. Perceberam? Vão para os vossos lugares e vão desenhar o que é bom e o que não é bom de comer
- o que gostamos e não gostamos - Julieta
- sim senhora. Eu vou buscar ao gabinete as folhas de desenho e depois vou ao lugar de cada um escrever o nome e a data. Vocês podem ir já buscar os lápis e as canetas". (Registos, 18 de Janeiro de 2001)

### 12.1.7- "Perguntaram ao pai ou à avó se sabiam?" ou... Uma cultura local

A Matilde tem consciência de que as crianças são membros de uma comunidade na qual representam o futuro. A família é considerada por ela, o meio educativo de maior influência no desenvolvimento dos seus membros, constituindo uma referência social comum a todas. Defende que as crianças devem falar das suas experiências familiares, contar o que lá acontece, constituindo assim uma fonte de conteúdos importante: a educadora pede que cantem cantigas que saibam de casa, as histórias, lengalengas, revelam-se um manancial de saberes. Assim, a tradição oral e a tradição musical constituem um traço de união com a comunidade que transparece na rapidez com que as crianças as decoram com o gosto daquilo que lhes pertence:

"- agora que já começámos a fazer as coroas para o Dia de Reis que é sexta-feira, vamos lá a saber quem perguntou ao pai ou à avó por uma canção dos reis  
(o Amilcar começa e os colegas cantam também, assim como a Matilde):

o Natal és tu  
 o Natal sou eu  
 somos todos nós  
 na Terra e no Céu

o Natal é vida  
 tem que ser vivido  
 tem que pelos homens  
 nunca ser esquecido" (Registos, 03 de Janeiro de 2001)

"desligada a televisão, a educadora vai fazendo cócegas e afagando os cabelos das crianças, ao mesmo tempo que inicia uma canção de todos conhecida:

ai meu burro, meu burrinho  
 que lhe dói a garganta  
 o médico lhe manda

uma gravata branca  
ai meu burro, meu burrinho  
que lhe dói o coração  
o médico lhe manda  
cházinhos de limão" (Registos, 04 de Janeiro de 2001)

"enquanto distribuem os lanches pelas crianças, a Matilde pergunta:  
- quem quer começar uma lengalenga?  
(O Bento diz logo):

um - catrapum  
dois - bois  
três - inglês  
quatro - arroz de pato  
cinco - Maria do brinco  
seis - Maria dos Reis

(todos sabem e enquanto recitam riem satisfeitos)" (Registos, 11 de Janeiro de 2001)

"- agora que já não somos muitos, vamos lá a sentar à roda todos na mesma mesa e dizer uma lengalenga todos juntos  
- aquela da semana - propõe o Narciso  
(a Matilde pega na sugestão):

2ª feira fui à feira  
3ª feira fui à feira  
4ª feira fui à feira  
5ª feira fui à feira  
6ª feira fui à feira  
sábado fui ao Porto  
e encontrei um burro morto.  
O primeiro que falar  
É que o vai papar

(enquanto disseram a lengalenga, a educadora tirava o chapéu a um e outro, punha-o na sua cabeça. A gargalhada no fim foi geral, mas só no fim!)" (Registos, 12 de Janeiro de 2001)

#### **12.1.8- Um alargamento de funções realizadas nos contextos domésticos ou... Uma cultura maternal**

A sala apresenta aquele seu ar lavado, arejado, sempre muito cuidado e acolhedor. As paredes sempre brancas e recheadas de trabalhos das crianças. Nos vidros das janelas enfeites com árvores, coelhos e frutos de vivas cores. A porta está encostada para que o ambiente interno se mantenha quente (é de notar a preocupação de deixar o aquecimento no mínimo, de noite, para que se sinta o conforto logo pela manhã. A energia é poupada durante o dia quando a temperatura está estabilizada). A Matilde e a Elisa que diariamente povoam este espaço com as crianças, investem-no ordenada e afectivamente, ou seja, sentem-



no seu. Como disse, as crianças vão chegando trazidas pelas mães, ou outro parente, "entregando-as nas mãos da educadora", que as recebe assumindo-se também como substituta das mães, fornecendo-lhes cuidados e segurança e mantendo uma relativa dependência destas em relação aos adultos em termos de vestuário, alimentação e conforto. Este aspecto corrobora o que nos disse nas entrevistas, quando considerava estas crianças como seus filhos.

As famílias mostram dar importância às aprendizagens no J.I. reconhecendo-as como meios de assegurar a prazo uma boa escolaridade. Verifica-se uma pontualidade, regularidade e empenho na frequência dos seus filhos e atenção aos conselhos e comentários da Matilde acerca do rendimento e atitudes destes:

"a mãe da Teresa chega e justifica à educadora porque não veio ver os trabalhos da filha antes do Natal. A Matilde diz-lhe:

- concerteza, o seu marido disse-me que estava a trabalhar e que por isso veio ele. Mas diga-me lá, ele falou-lhe nos trabalhos?

- Sim, ia muito contente com a evolução dela desde Setembro até esta parte

- Sim, sim, ela vai muito bem. Também estou muito satisfeita".

(Registos, 03 de Janeiro de 2001)

"à medida que as crianças chegam e se despedem de quem as trouxe, a Matilde e a Elisa tiram-lhes os agasalhos, penduram-nos nos cabides e vestem-lhes os bibes, fazendo um ou outro comentário a cada uma:

- que belas botas, Carolina! Ora dá lá uma voltinha para todos apreciarmos! Ena pá! Linda!" (Registos, 03 de Janeiro de 2001)

"são 09.55 H e a educadora manda as crianças ao W.C.; vai mandando pouco a pouco e a auxiliar acompanha-as. À medida que regressam ocupam o seu lugar. Os adultos é que vão buscar os sacos ou mochilas, abrem-nos e colocam o lanche à frente de cada um. Vão orientando:

- mistura o iogurte com a bolacha... assim é mais fácil de comer

- vai limpar o narizinho

Descascam as bananas, distribuem-lhes o pacote de leite, tiram o plástico da palhinha e colocam-na no pacote. Eles aguardam serenamente. Quando terminam são ainda os adultos que deitam no lixo os guardanapos e as embalagens vazias e voltam a arrumar os sacos". (Registos, 17 de janeiro de 2001))

"15.16 H - a Matilde chama as crianças uma a uma, tira-lhes os bibes, pendura-os no respectivo cabide e veste-lhes os agasalhos. Eles voltam para o lugar já prontos para saírem". (Registos, 19 de Janeiro de 2001)

"Durante o lanche, a educadora repara no Leonardo e diz-lhe:  
- tu já sabes que tens de estar bem sentado e não estás. Vá lá meu amor... perninhas quietas e direito na cadeira. Isso! Como um homem! (para a Natércia):  
- ó Natércia, senta-te direitinha na cadeira e atenção aos pés!"  
(Registos, 05 de Janeiro de 2001)

"a Manuela está a desenhar. A Matilde chama-lhe a atenção para a postura corporal:  
- Manuela, quero-te sentada direita enquanto estás a desenhar... olha essas costas". (Registos, 08 de Janeiro de 2001)

"enquanto estão a ver televisão, a Matilde diz para o Amílcar:  
- tu vês bem daí, meu menino?  
- não  
- então vem aqui para a frente para este banquinho". (Registos, 10 de Janeiro de 2001)

De certa forma, a profissão de educadora de infância é associada à realização de uma obra a partir dos seus saberes e saberes-fazer, assim como dos seus códigos de conduta. Nesta fusão pode-se identificar uma cultura maternal, de tipo familiar, espontânea, pouco reflexiva, cuja acção se baseia num *habitus* feminino, intuitivo, mais do que numa via de aprendizagem que apela à racionalização de determinados saberes. O gostar das crianças, o afecto, a intuição e a dedicação são competências valorizadas para dar corpo a um projecto de vida aliado a um sentido de vocação, a que a Matilde pretende corresponder.

## **12.2- A arte de fazer contrair hábitos de ordem, disciplina e ocupação regular**

A Matilde encara o J.I. como uma entidade educativa única para a educação de crianças pequenas. O desenvolvimento é visto como um processo de expansão, ou seja, a educação deve ser orientada pelo desenvolvimento. É defendido que a educação para crianças pequenas deve diferir em forma e conteúdo da oferecida a crianças mais velhas. Os jogos são entendidos como uma actividade importante para o amadurecimento e aprendizagem das crianças.

Assistimos à concepção de que para que a criança cresça, o seu caminho deve ser continuamente balizado por regras que impregnem a sua consciência e

o seu universo, o que já nos tinha sido sublinhado aquando das entrevistas. O espaço, o mobiliário, o desenrolar do tempo, são objecto de um detalhe que não deve ser aleatório. Mas este espaço expressa também ideias e valores intelectuais e morais. A actividade física e intelectual - inscrita numa maior rentabilidade do tempo - a vigilância, os cuidados, geram sanções e recompensas. O Cruzeiro coloca-se assim na posição de positividade do lugar, como valor, dispensando discursos da ordem. Eles serão transformados - corpos e almas - por técnicas disciplinares (Bouillé, 1988).

A representação da sala de actividades constitui uma ordem social invariante e estrutural. A Matilde assegura o bem-estar moral e físico dos pequenos alunos, preparando-os para se entregarem com ardor aos trabalhos da futura vida profissional de forma energética e vigorosa.

O cuidado com posturas corporais viciadas ou defeituosas configura um investimento sobre e acerca do corpo da criança e vem corroborar a preocupação com os efeitos das más posturas. O cuidar do corpo, disciplinando-o, anda a par na ordem das prioridades, ou seja, é um objectivo dominante. O J.I. tem por função contrair hábitos de ordem, de disciplina, de ocupação regular, que podem ser considerados como um começo da moralidade que se situa, incorporada, numa prática concreta que é exercitada. Ele é um mundo de concretização de uma acção contínua.

O aspecto da sala de actividades é modesto, sem ornamentos supérfluos, sem ostentação e, assim, ensina simplesmente a viver numa forma simplificada, configurando-se como um sítio onde se trabalha, onde se educa. Tudo se passa no seu interior, num espaço normalizado pelo exercício, pela disciplina. Mas também não é preciso que o J.I. seja triste de modo a repelir as crianças, ou seja, não deve ter uma aparência triste, antes pelo contrário, é preciso que anime e depressa habitue os que o povoam a vê-lo sem aborrecimento e a irem ao seu encontro com gosto. O Cruzeiro deve ser alegre, não deve inspirar repúdio aos alunos. Será preciso, portanto, prestar atenção e ter cuidado com o aquecimento e iluminação, ou seja, fazer um investimento no espaço concreto e duma forma durável. Neste sentido, o Cruzeiro é colorido, com flores, arejado e amplo.

A arte da medida está presente quando divide as crianças em grupos homogêneos, dando lugar a subdivisões, correspondendo estas a cada grupo organizado por mesas, decompondo o colectivo (em cada mesa, cada criança tem o seu lugar). Estas atitudes não são indiferentes, elas ordenam intimamente os pequenos alunos em relação às finalidades de ordem e de disciplina, anulando assim circulações consideradas confusas, indecisas, difusas. Facilmente se verificam presenças e ausências, se encontra cada criança, se instauram comunicações úteis ou interrompe-se outras, podendo-se a cada instante apreciar o comportamento de cada um; ou seja, a disciplina organiza um espaço analítico (Foucault, 1987), codificando um espaço que não é entendido como livre e pronto para vários usos autónomos por parte das crianças. Estes lugares determinados não parecem definir-se apenas pelo exercício do controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, mas, sobretudo, para o tornar efectivamente num espaço útil, uma forma de distribuir e dividir o espaço com rigor. Vejamos: o total das crianças está dividido em três grupos; cada um dos grupos, é colocado numa determinada mesa; a cada mesa corresponde uma determinada idade; os materiais que lhes são atribuídos diferem em complexidade; o lugar de cada um corresponde ao "valor" do seu grupo. É, assim, um espaço altamente organizado, funcional, hierarquizado, economizando o tempo de aprendizagem sob o olhar cuidadoso da educadora. O que poderia ser, aos olhos da Matilde, um espaço escolar confuso, é transformado em "multiplicidades organizadas" (Foucault, 1987:127). A ideia não é a de reduzir forças, mas antes procurar ligá-las para as multiplicar e utilizar num todo.

A vigilância constante comporta um significado simbólico, garante-lhe um olhar sobre toda a sala, privilegiada pela disposição do mobiliário e materiais. A sala de actividades é um sítio saturado de signos, que são também objectos, matérias, seres. O silêncio e a sonoridade organizam-se, estruturam-se, sendo instrumentos da ordem e da disciplina. Marcam os princípios e os fins, prescrevem, medem, avaliam. Formam e enformam o corpo disciplinado e configuram-se como um método e um meio de transmissão de um saber a assimilar, a compreender, a reproduzir. Não visa tanto a transmissão de conhecimentos, mas antes a prescrição de condutas normativas. Ordem,

regularidade, pormenor, são conceitos indispensáveis à gestão disciplinar. A ordem classifica, distribui, regulamenta, proporciona e assegura a ordem intelectual e moral que deve ser assimilada, interiorizada, garantindo assim a sua reprodução.

Todo o trabalho é sequencial, fraccionado. Tempo de extensão do corpo, tempo de saberes, tempo de recreios, de pausas, de descanso. Existem, portanto, tempos institucionais fortemente diferenciados. O emprego do tempo é preciso. As actividades mais valorizadas são organizadas de preferência de manhã, o que garante a regularidade e a uniformidade funcionais, enquanto que a tarde deve estar reservada às brincadeiras, ao canto, às construções. As divisões e subdivisões do emprego do tempo visam não só controlar o funcionamento territorial da instituição, mas também assegurar uma eficácia pedagógica melhor e um melhor rendimento escolar. Subjaz também a esta ideia uma necessidade de rapidez no acto de aprendizagem. Tal traz eficiência e rendimento ao trabalho escolar. A lentidão e os tempos mortos são diminuídos e tal faz com que haja mais tempo para a execução das diferentes actividades.

Assistimos a uma homogeneidade do saber, do comportamento, de métodos, como instrumentos da ordem, da disciplina, do controle hierárquico. Por um efeito de investimento, acredita-se que as crianças que estão no J.I. vão transmitir posteriormente os valores normativos que lhes foram transmitidos, daí que se verifique um movimento de moralização-normalização que se destina às crianças. O Cruzeiro configura-se como um lugar regular, seguro.

### 13- AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PELA VOZ E MÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Neste capítulo tentei desocultar alguns elementos centrais da prática educativa para a compreensão e acesso do que entendem por currículo, a Marta, a Madalena e a Matilde. Como era minha intenção, procuro compreender como as componentes (conceptualização/produção/reflexão) se articulam e por que questões são "atravessadas".

Nesta análise de articulação entre concepções e práticas, resta-me propor algumas sínteses, procurando identificar, por um lado, as grandes regularidades, ou seja, formas de pensar e de intervir que são comuns às três participantes, bem como salientar algumas especificidades que são identitárias de cada uma e que se configuram como relevantes para as compreender na sua individualidade:

- **As funções da educadora de infância**

Em maior ou menor grau, as três educadoras parecem ter um papel: *maternal*, em termos de satisfação das necessidades das crianças, de cuidados e segurança (certificam-se se determinadas crianças tomaram o pequeno almoço e, em caso negativo, solucionam esta questão dando-lhes algo de seu; questionam regularmente se sentem bem, verificando a temperatura, dando-lhes colo nessas situações, etc.); *educativo*, de transmissão ou desenvolvimento de conceitos, saberes-fazer, atitudes ou hábitos; *relacional*, como crucial, considerando a importância das formas de relação parte integrante da sua competência profissional. Cada uma leva para o J.I. um conjunto de valores (como por exemplo, o do respeito pelos outros, da solidariedade, da partilha, da amizade e tolerância que surgem como comuns às três educadoras) e que ajudam a determinar o que consideram importante quanto ao que as crianças devem ser ou tornar-se (Spodek e Saracho, 1998).

- **A influência das teorias do desenvolvimento**

Identifica-se alguma influência, algum ponto de apoio dos conceitos e teorias do desenvolvimento infantil nas práticas curriculares observadas das três participantes, apesar de não se poderem considerar fundamentos dessas

práticas. Surgem-nos efeitos das teorias maturacionista e psicodinâmica. No ponto de vista maturacional, podemos identificar a noção de "educação centrada na criança" (Spodek e Saracho, 1998,;68), de adaptação das experiências às realizações actuais, constituindo-se assim uma representação do que é capaz, que se inscreve num currículo que é organizado em função do recorte das idades às quais são atribuídos determinados resultados escalonados. A partir destas normas, as crianças são agrupadas por idades e providas com experiências consideradas apropriadas para as suas faixas etárias, surgindo com mais relevo na prática educativa da Matilde. O J.I. desempenha aqui um papel essencial na definição de capacidades, competências e resultados ligados às diferentes idades.

No que diz respeito à teoria psicodinâmica, ela aparece com mais evidência na prática da Marta, ao levar em conta que as crianças precisam de resolver uma série de conflitos para se tornarem adultos mais equilibrados, dado que para além de criar um ambiente onde as crianças expressam os seus sentimentos mais profundos, ela estimula-o sem críticas e reforçando-o.

- **A avaliação**

As três educadoras participantes tomam continuamente decisões quanto à selecção das actividades, materiais e espaços. Cada decisão requer que a educadora se envolva num processo de avaliação, ou seja, que recolha informações, faça julgamentos sobre resultados, face aos seus objectivos. Determinam uma distribuição do tempo, uma organização do grupo e de uma sala onde há materiais dispostos de determinada maneira: que devem ou não estar disponíveis, a forma como devem estar arrumados e porquê, a realização de determinadas actividades, etc.

No entanto, no que diz respeito a: planificação, organização do ambiente educativo, actividades desenvolvidas, temáticas abordadas, propostas explícitas ou implícitas das crianças, bem como a sua própria intervenção, nas suas referências a respeito da avaliação, estas dimensões não são referidas, provavelmente porque são consideradas como "normais" e "naturais" e não numa perspectiva formativa. As suas referências surgem centradas nas crianças no que

diz respeito às aprendizagens, às realizações e aos comportamentos, sendo que a Marta e a Madalena utilizam instrumentos de registo.

- **As actividades**

Os modelos de educação pré-escolar a que assistimos podem situar-se a partir de duas perspectivas: a que se centra nas necessidades actuais da criança procurando dar apoio ao seu desenvolvimento global e favorecer a sua integração social e a que perspectiva o seu desenvolvimento tendo em vista o nível de ensino subsequente. Reconhece-se que não se encontrou em nenhum dos casos uma referência exclusiva a uma destas concepções, embora a tónica varie substancialmente entre as três. A coexistência destas posições influencia as actividades propostas, determinando conteúdos e relações entre adultos e crianças.

Não se tendo verificado nos três casos uma matéria definida a aprender, foram no entanto notadas aquisições e aprendizagens que ajudam a definir o que as participantes consideram que as crianças devem aprender e que foram abordados nos três J.I., como por exemplo, a família, o corpo humano, os alimentos, o vestuário, os animais, as cores, os tamanhos, as formas, etc., isto é, conteúdos de ordem cognitiva.

É principalmente a maneira de apresentar estes conteúdos, o modo mais ou menos intencional ou formal de se lhes referirem e o seu ponto de partida (mais da iniciativa da educadora ou das crianças), que varia de caso para caso.

Na generalidade, as três educadoras dão grande importância à organização dos materiais na sala e os conteúdos valorizados desenvolvem-se a partir das actividades que os materiais permitem. Os conteúdos surgem assim informalmente através das actividades desenvolvidas a partir dos materiais disponíveis na sala (caso da Calçada), das experiências que a vida social do grupo proporciona (caso da Ermida). O Cruzeiro preconiza uma apresentação mais formal de conteúdos, tomando a forma de temas globalizantes, verificando-se algumas semelhanças e pontos de contacto com os "Temas de Vida".

O que se pretende sublinhar é que as práticas das três educadoras de infância desenvolvem-se sobretudo a partir da experiência adquirida, dos materiais disponíveis, das actividades propostas, assim como pensadas e



actuadas no âmbito da sua cultura (atitudes, crenças, valores, ideologia e personalidade), mais do que de perspectivas organizadas teoricamente, ou seja, reflectidas e analisadas com base em métodos, modelos ou teorias curriculares. Outro aspecto a realçar é que em nenhum dos discursos pedagógicos foi utilizado o termo currículo, provavelmente por ser um termo introduzido recentemente na educação pré-escolar e ainda não fazer parte da terminologia das educadoras de infância.

Quer se trate de uma aprendizagem informal ou formal no que diz respeito às três participantes, é entendido que as crianças devem dominar certas competências básicas - saber escutar, seguir orientações, orientar-se nas rotinas da sala, terminar as tarefas, etc., assim como aquisições instrumentais - cortar, pintar, dobrar, rasgar, colar, copiar, etc., sendo estas entendidas como perfil de saída neste nível de educação.

- **O jogo no contexto educativo do J.I.**

O domínio das aprendizagens inscreve-se no material lúdico, sob a forma de jogos propostos à actividade das crianças, atribuindo-lhes um lugar de destaque na sua educação. É entendido como um processo de desenvolvimento da criança, justificado quer pelas teorias afectivas, quer pelas teorias do desenvolvimento cognitivo (Libório e Portugal, 2001). A brincadeira "natural" das crianças é estimulada nos três contextos educativos, por ser considerada pedagogicamente significativa em si mesma, embora não seja considerada o único meio pelo qual as crianças aprendem e se desenvolvem. Podemos afirmar que é reconhecido ao jogo "a condição de modo natural que a criança usa para aprender, para construir os seus próprios modelos de conhecimento" (Frabboni *in* Zabalza, 1998:82), mesmo que seja encarado com perspectivas diversas. Se para uns o jogo constitui a ocasião propícia para a socialização e a aprendizagem, que fornece à criança os componentes culturais necessários para conhecer e dominar a cultura (Ermida), para outros (Calçada) ele é essencialmente prazer e satisfação pessoal ao dramatizarem o papel que escolheram, ao interagirem com pessoas com outros papéis e ao usarem vários objectos de uma forma múltipla; ou ainda para outros (Cruzeiro), o jogo é essencialmente instrumento de aprendizagem, é produtivo, é elevado à categoria de identidade da vida pré-escolar. Para uns, o

tempo para brincar é condicionado pelas outras actividades e pela autorização da educadora (Cruzeiro), para outros, ele é a acção da criança livre da influência do adulto (Calçada) ou, para outros ainda, o jogo é a exploração, a resolução de problemas, a aquisição da linguagem, o desenvolvimento de processos criativos (Ermida).

Mas o jogo não é entendido pelas participantes no estudo apenas como uma actividade. Subentende também interpretação, avaliação, diagnóstico e indica uma progressão (Bernstein *in* Domingos *et al*, 1986). Trata-se de uma inferência que a educadora faz sobre o estado de desenvolvimento da criança a partir do seu comportamento no jogo, na brincadeira. A actividade da criança no jogo, é, pois, crucial, dado que uma criança não activa é uma criança com algum problema, ou seja, é através do jogo que se exterioriza (*idem*). Nesta interpretação, o equipamento e os materiais são escolhidos de forma a estimular a elaboração de brincadeiras na sala de actividades, "sendo o J.I. no seu conjunto uma espécie de grande brinquedo educativo" (Chamboredon e Prévot, 1973:60).

## Considerações Finais

Dos resultados identificados no final do capítulo anterior, relativamente aos aspectos centrais que subjazem aos discursos racionalizadores e às práticas quotidianas da Marta, da Madalena e da Matilde, ressaltam algumas reflexões, ambiguidades e interrogações que nos propomos partilhar num momento de intensos desafios no que diz respeito à importância das práticas educativas no *design* curricular neste nível inicial do sistema.

Faremos referência, especificamente, a ideias ou fundamentações subjacentes no que se refere ao papel dos educadores como profissionais activos na construção do currículo: a identidade do jardim de infância, o(s) conceito(s) de criança e a reflexividade docente

### O jardim de infância, que identidade?

Tradicionalmente, o jardim de infância como estrutura institucional tem enfrentado o debate entre um duplo caminho. Por um lado, o de se afirmar como uma resposta de cariz assistencial comprometida com a "guarda e custódia" das crianças pequenas. Por outro lado, o de se aproximar de um período escolar mimético, com enfoques e exigências de aprendizagens do nível de ensino subsequente (um adiantamento da escolaridade). Neste contexto, as actividades pedagógicas, ora se apresentavam centradamente escolares, ora se destinavam a um bem-estar sob guarda, protecção e acolhimento. Mesmo não havendo nenhum modelo que defenda exclusivamente uma destas visões (Evans, 1982, referido *in* Relatório Projecto Alcácer, 1990), a incidência num ou noutro sentido tem significado sempre um correlativo esvaziamento de sentido próprio do J.I. Como refere Cardona (1997:108), "contrariamente à escola, as instituições para crianças mais pequenas foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muitos anos mais tarde se começou a valorizar a função educativa".

Esta dicotomia é referida também por Bairrão *et al* (1986:143), num estudo realizado em Portugal que caracteriza as atitudes dos educadores de infância, onde se afirma que o factor que "traduz os objectivos do jardim de infância

enquanto agente de preparação para a escola se opõe ao que o considera como espaço lúdico".

Apesar da situação ter sofrido mudanças nos últimos anos, sobretudo "na legislação em vigor, sendo defendida a autonomia deste nível de ensino em relação à escola e sendo dado um grande relevo ao papel que este deve ter no desenvolvimento socioafectivo da criança" (Cardona, 1997:110), a identidade plena desta estrutura educativa permanece, em nossa opinião, como um desafio fundamental. A relevância desse desafio sustenta-se na assumpção de conexões, por um lado, entre o J.I. e outros aspectos relativos a políticas de infância necessariamente vinculadas a respostas às necessidades das famílias, e, por outro, como a necessidade de se fazer a sua articulação com os outros graus de ensino e, em especial, com o 1º ciclo do ensino básico. Esta conexão constrói-se, na opinião de Zabalza (1998), numa vertente horizontal - vinculando o J.I. ao território - e numa vertente vertical - vinculando o papel do jardim de infância ao sistema educativo, num duplo processo que se configura em si mesmo dialéctico: reforçar a sua própria identidade e autonomia e, paralelamente, reforçar os laços de relação entre o meio cultural e a educação básica. Neste sentido, assumiu grande importância a introdução das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (DEB, Setembro/1997), consubstanciando essa articulação na gestão do currículo.

Esta concepção ecológica vem retirar o J.I. dum "encalhe" entre a escola e a casa, ou seja, rejeitando a sua "escolarização", por um lado e uma ambiguidade e ausência de intencionalidade própria, por outro.

As observações efectuadas levam-nos, no entanto, a considerar que a atenção ao meio cultural surge reduzida, limitada a acontecimentos ou episódios que, posteriormente, são pouco integrados nas actividades com as crianças. Também os materiais disponíveis - jogos, livros, equipamentos lúdicos de faz-de-conta, etc. - reflectem pouco as características dos contextos onde os J.I. se situam. Do mesmo modo, não se assiste à participação de agentes locais nas actividades pedagógicas.

Nestas circunstâncias, importa retomar a posição questionadora acima assumida devolvendo-a aos educadores de infância, verdadeiros instituidores de

práticas educativas dentro de uma autonomia pedagógica que lhes é atribuída: Jardim de infância - que identidade?

### **A criança, quem é?**

O conceito de criança configura-se como uma determinante projecção sobre a qual assentam expectativas sobre o que significa trabalhar com crianças pequenas, como aprendem e se desenvolvem, assim como poderão (ou deverão) vir a ser.

A história da infância mostrou-nos o afastamento (social, cultural, económico e educativo) das crianças. Neste sentido, viveram um mundo que não era seu, que não estava feito à sua medida e integrar-se no mundo era algo alcançado na pós-infância. O que foi "dado" à infância derivou sempre da maior ou menor sensibilidade dos adultos, não que lhes fosse devido como um "direito", como mostra Ferreira (2000:213):

"a condição infantil não é uma condição dada, decorrente de factores biológicos da espécie humana, mas uma construção relativa e histórica, em relação directa com transformações de tipo económico, social e ideológico e dependente de modalidades de organização familiar, pelo que do ponto de vista das práticas sociais reais, a maneira de a pensar influi sobre as suas condições de vida, o seu estatuto, as suas possibilidades e os comportamentos dos adultos em relação a ela".

Actualmente, existem consagrados os direitos das crianças e mesmo que este seja um conceito difuso e paternalista, a sociedade já começou a assumir em relação à infância alguns compromissos, entre outros, o direito de ser educado em condições que lhe permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal.

A multiplicidade das funções desempenhadas pelas educadoras que integram o estudo - maternas, relacionais, educativas - demonstram que, nas suas práticas, estas reconhecem:

- o carácter multifacetado e complexo do desenvolvimento das crianças;
- a importância do desenvolvimento psico-social;
- a preocupação com a valoração das aprendizagens.

### *A criança como ser competente?*

Esta visão da criança como capaz, suscita uma acção educativa baseada nas competências de que a criança é depositária quando chega ao J.I. e na sua ampliação. Por outras palavras, não se trata de construir novas aprendizagens, mas de enriquecer âmbitos de experiência.

Para Zabalza (1998:20), esta competência comporta um duplo sentido: "situação de entrada" e de "propósitos de saída": ao entrar no J.I. as crianças já são portadoras de um saber e experiência específicos que decorrem das suas biografias que o jardim de infância utilizará como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixar o J.I., é suposto que as crianças devem possuir um repertório de experiências mais amplo e rico que espelhe a acção educativa realizada. Trata-se, assim, de colocar em andamento um trabalho pedagógico que assuma os saberes extra-instituição dos sujeitos como ponto de partida e como referência constante nas práticas quotidianas.

Esta investigação sugere que o reconhecimento da criança enquanto ser competente é ainda limitado e variável consoante as situações e espaços, sendo mais valorizado nas diversas relações e interacções que estabelece com os pares, nos momentos de recreio, na escolha de "actividades livres", mais do que na autogestão das actividades ou no planeamento e avaliação das mesmas.

### *O educador como facilitador?*

Na tentativa de compreender as dinâmicas do J.I. importa, também, reflectir como o reconhecimento das competências das crianças se articula com as práticas de apoio dos educadores e, duma forma global, com a intervenção profissional. É nesta perspectiva que Roldão (1994:184), chama a atenção para as concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes aos currículos, apelando a um exame crítico, afirmando:

"as crianças são, como tenho defendido, pensadores poderosos, complexos e imaginativos. Contudo, não possuem ainda a informação, a experiência ou a autonomia de um adulto. Têm grande interesse em escutar as explicações dos professores sobre o que não sabem, assim como em explorar e debater as questões que levantam. Os seus modos de compreensão devem ser atendidos e a descoberta e autonomia incentivadas.. mas também têm o direito de ser apoiadas e conduzidas na sua aprendizagem. É

aos professores que compete fazer isso, no desempenho assumido da sua função profissional".

Vasconcelos (1999) utiliza o conceito de *scaffolding* (pôr/colocar andaimes), metáfora introduzida por Wood *et al* (1976) como suporte à aprendizagem, entendendo a acção pedagógica como complexa, incitadora, desencadeadora, tendo aqui o educador um papel de apoio, guia, "negociação, co-construção" (*idem*:19). A ideia é fazer a criança ir mais longe no seu percurso de crescimento, rejeitando dependências, mas antes assegurando processos de apoio temporários adequados, explicitando que

"o educador de infância é desafiado a assumir um papel novo. Se, por um lado deve estar atento à cultura e saberes da criança e sua família, terá que lhes proporcionar andaimes, suportes, desafios, no sentido de a fazer caminhar adiante do seu próprio desenvolvimento" (*idem*).

Tais contributos remetem-nos para a relevância das concepções e acções, decisões educativas, que são práticas curriculares situadas e destinadas a crianças concretas, ou seja, concepções de infância, as quais estão relacionadas com as de aprendizagem, reclamam o questionamento da ligação entre a teoria e a prática, a (re)orientação do pensamento curricular e a relevância das práticas curriculares.

Quando consideramos os J.I. onde decorreu o estudo é possível observar um apoio mais explícito no acesso aos recursos, nas normas e valores dos grupos, na resolução de problemas emocionais e em dimensões mais escolares.

Voltando à nossa segunda interrogação, cada educador identifica, questiona e avalia a sua concepção de criança e de aprendizagem, aspectos igualmente determinantes nas práticas curriculares.

### **Uma reflexão sobre as práticas?**

É hoje consensual que a função educativa deve incluir uma forte componente de reflexão a partir das situações reais. A assumpção da importância das práticas curriculares é, fundamentalmente, utilizando o seu valor epistemológico, isto é, a importância e o significado dessa experiência para o seu questionamento e um melhor conhecimento da acção, facilitando a

consciencialização sobre a complexidade dos processos educativos, numa tentativa de contrariar análises redutoras e dicotómicas que configuram um permanente reforço do divórcio entre teoria e prática, isto é, o desenvolvimento de uma orientação crítica e reflectida do acto de educar crianças pequenas, assim como das experiências (e distribuição do tempo) dentro e fora da sala de actividades

Desenvolver uma matriz reflexiva é aprender a construir uma distância crítica face à sua própria experiência, como aprofunda Roldão (1999b:106):

"a prática reflexiva implica contrapor a cada uma das afirmações e vivências que todos conhecemos como professores o questionamento e a pesquisa que permitem gerar saber: Porquê? Como sei? Em que encontro os sinais? Que me permite afirmar isto? Como descreveria a minha acção profissional face a essas situações? Como resulta esta actuação? Que mudou na aprendizagem pretendida? E que mudará se eu agir profissionalmente de outro modo?"

Perrenoud (2001) explica que a reflexão sobre a prática é um procedimento que sistematiza a tomada de consciência e o distanciamento dos funcionamentos, configurando-se num processo de elaboração de um saber baseado na análise da experiência.

De acordo com os resultados, a reflexão acerca das práticas surge como:

- sobretudo individual (Hargreaves, 1998);
- ocorrendo sobretudo em diálogo com a situação (Huberman, 1989), mas não parece ser retomada posteriormente, o que corrobora Lortie (1975);
- mais intuitiva do que explicativa ou analítica (*idem*);
- pouco teorizada, sistematizada e formalizada (Hatton, 1988).

Retomamos Roldão (2001)<sup>15</sup> na sua afirmação de que "manifestamos o nosso saber ao interpretar e criar a prática e que estamos perante uma necessidade acrescida de reflectirmos sobre o modo como vivemos a nossa relação de professores com o currículo, assim como a relação de trabalho que se gera dentro da escola".

---

<sup>15</sup> Conferência proferida na Universidade de Aveiro, em 03 de Outubro de 2001, intitulada "Gestão do Currículo: o Papel do Poder Central, das Escolas e dos Professores".



Este exercício de tomada de consciência e de explicitação remete-nos para ponderações sobre fins e meios que subjazem à nossa questão: e a reflexão sobre as práticas?

### **As educadoras de infância, que identidade profissional?**

Em síntese, as questões colocadas reclamam que, de novo, retomemos as complexidades e singularidades das práticas educativas das educadoras de infância participantes que mobilizam diferentes modos de ser, formas de saber, de saber-fazer, avaliações, capacidades relacionais, onde cada uma mobiliza todos ou parte dos seus recursos, não como um simples reflexo objectivo, mas antes como uma construção subjectiva e idiossincrática, elaborada ao longo da sua vida (Pérez Gómez, 2001).

A análise das práticas educativas da Marta, da Madalena e da Matilde permitiram-nos aceder a algumas dimensões das suas acções e saberes. Na pesquisa realizada, foi possível, ainda identificar uma área de clivagem entre as práticas desenvolvidas e um discurso onde se verifica a apropriação das disposições legislativas em vigor, nomeadamente nas suas dimensões gestionárias e colegiais nas instituições educativas (Projecto Educativo de Escola, Plano Anual de Actividades, etc.).

No entanto, esse tipo de actividades e documentos pareceu ter pouco impacto no quotidiano pedagógico dos J.I., ou seja: numa tentativa de articular as questões do discurso com as questões da prática, verifica-se que o discurso acompanha a actualização profissional, de que são exemplo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (que apesar de não se apresentarem como prescritivas, se poderiam configurar como a legitimação duma maturidade profissional), mas não se verificou que as práticas fizessem eco desse discurso.

Persistem, paralelamente, resistências de práticas intuitivas, tradicionais, que provêm de formas diversas. Parecem "amparar-se" tanto em saberes disponíveis na memória de trabalho, como em acções reflectidas sobre conhecimentos disponíveis, como um *habitus* (Bourdieu 1972, 1980, *in*

Perrenoud, 2001), que lhes é próprio e que alicerça a sua relação com as práticas, com o real.

Talvez só a concepção do(s) papel(eis) de ser educadora, os processos reflexivos com que cada uma se confronta, a nossa relação com a ciência da pedagogia, as trajetórias individuais, as decisões constantes, leva a que cada uma se depare com uma forma possível de ser educadora, à medida que se continua a interrogar: haverá ou não uma identidade profissional dos educadores de infância?

## **Bibliografia**

- ALARCÃO, I. (1996). *A reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- ALONSO, M<sup>a</sup>. L. G. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e melhoria da escola - uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga
- ANDRÉ, M.E.D.A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus Editora
- APPLE, M., W. (1986). *Ideologia y currículo* (trad. espanhola). Madrid: Akal/Universitaria
- AUGÉ, M. (1998). *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Bertrand Editora
- BAIRRÃO, J., BARBOSA, R., BORGES, I., CRUZ, O., MACEDO PINTO, I. (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Sete Anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- BAIRRÃO, J. (1993). *Educação Pré-escolar em Zonas Desfavorecidas*. In *Encontro sobre a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- BAIRRÃO, J. e TIETZE, W. (1995). *A Educação Pré-escolar na União Europeia*. Lisboa. IIE
- BAIRRÃO, J. e VASCONCELOS, T. (1997). A Educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10 - 1. IIE.
- BAIRRÃO, J. (1999). O Que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns Resultados Sobre a Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In: DEB (Org.). *Qualidade e Projectos na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do ME
- BARDIN, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e processos de Mudança*. Lisboa. Livros Horizonte
- BENAVENTE, A. (1992). A Reforma educativa e a formação de professores. In Nóvoa e Popkewitz (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa. Educa

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, 12. Porto. Porto Editora
- BOUILLÉ, M. (1988). *L'école, histoire d'une utopie? - XVII - début XX siècle*. Éditions Rivages. Paris
- BREUSE, E. (1988). *Le Plaisir D'enseigner. Actes - V Congrès de L'Association Internationale de Recherche sur la Personne de L'Enseignant*. Universidade de Aveiro
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós
- BRUCE, T. (1997). *Early childhood education*. Hodder e Stoughton, London
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata
- BRUNER, J. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- BURGESS, R. G (1997). *A Pesquisa de Terreno - Uma Introdução*. Celta Editora, Oeiras
- CARDONA, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal - O discurso oficial (1834-1990)*. Porto. Porto Editora
- CHAMBOREDON, J., C. e PRÉVOT, J. (1973). *O Ofício de Criança* in GRÁCIO, S. e STOER, S. (Org.) (1982). *Sociologia da Educação II - Antologia: A Construção Social das Práticas Educativas. Biblioteca do Educador Profissional*. Livros Horizonte
- CHARLOT B. (Org.) (2001). *Os Jovens e o Saber - Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ArtMed Editora
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1994). *Parecer sobre a Educação de Infância em Portugal*. (texto de João Formosinho)
- CORREIA, J. A. (1998). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- COSTA, M. H. G. (1998). *A Construção Social da Identidade do Educador de Infância*. Braga. Ed. APPACDM
- DAVIES, D. (Dir.) (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa. Livros Horizonte

- DENZIN, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds) (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, Ca: Sage
- DENZIN, N. K. (1990). *Interpretive Interactionism*. Newbury Park, Sage Publications
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1996). *Educação Pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997, Set.). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997, Nov.). *Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (org.). *Qualidade e Projectos na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do M.E.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Forum - escola, Diversidade e Currículo* - Lisboa, ME/DEB
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal* - Lisboa: Editorial do M.E.
- DOMINGOS et al (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- DOWLING, M. (1992). *Education 3-5*. Paul Chapman Ltd. London
- ERIKSON, E., H. (1980). *Crescimento e crises da personalidade saudável*. In ° J. Pereira, Correia Jesuino, J. e Joyce-Moniz, L. (Eds), *A criança e o mundo: Antologia de textos de psicologia do desenvolvimento da criança*. Lisboa: Moraes Editores
- FERNANDES, D., e VALA, I. (1994). Concepções e práticas de dois jovens professores perante a resolução de problemas, in D. Fernandes, A. Borralho e G. Amaro (org.), *Resolução de problemas. Processos cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular*. Lisboa: IIE
- FERREIRA GOMES, J. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina

- FERREIRA, M. M. M. (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão. contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal - 1880-1940*. Lisboa: IIE
- FERRAROTTI, F. (1979). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa e Finger (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa. Ministério da Saúde
- FODDY, W. (1996). *Como Perguntar*. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Celta Editora. Oeiras
- FORMOSINHO, J. (1994). *Parecer 1/94: A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação
- FORMOSINHO, J. (1995). *Parecer 2/95. A Expansão da Educação Pré-Escolar: Análise de um Projecto de Decreto-Lei do Ministério da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação
- FORMOSINHO, J. e VASCONCELOS, T. (1996). *Relatório Estratégico para a Expansão da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- FORMOSINHO, J. (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Porto: Porto Editora
- FORNEIRO, L., I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil/ in ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Editora Vozes. Petrópolis
- GARDNER, H. (1994). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas
- GARDNER, J.; MURPHY, J. e CRAWFORD, N., C. (1983). *The Skills Analyses Model - an effective curriculum for children with severe learning difficulties*. England, British Institute of Mental Handicap
- GASPAR, M. F. R. F. (1990). *Modelos curriculares em educação pré-escolar*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra
- GIDDENS, A. (1989). *A constituição da sociedade*. Martins Fontes
- GIDDENS, A. (1995). *As consequências da modernidade*. Lisboa: Celta
- GIDDENS, A. (2000). *Dualidade da Estrutura*. Oeiras: Celta Editora

- GÓMEZ PÉREZ, A. I. (2001). *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed Editora
- GROSSI, E., P. e BORDIN, J. (Org.) (1992). *A paixão de aprender*. Petrópolis: Editora Vozes
- GUIMARÃES, H. (1998). *Ensinar matemática: concepções e práticas*, Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill
- HATTON, E., J. (1988). Teachers' work as bricolage: implications for teacher education in Ball, S., J. (Editor) (2000). *Sociology of education: major themes*. RoutledgeFalmer, London
- HUBERMAN, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores in NÓVOA, A. (1995). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, 4. Porto: Porto Editora
- ITURRA, R. (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*. Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar. Lisboa: Escher
- ITURRA, R. (1997). *O Imaginário das Crianças. Os silêncios da Cultura Oral*. Lisboa: Fim do Século Edições
- JANUÁRIO, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Livraria Almedina. Coimbra
- KATZ, L. (1979). *Helping others learn to teach*. Urbana. Elementary and Early Childhood Education
- KATZ, L. e CAIN, J. (1988). *Teacher Education for Early Childhood Education*. In T. Postlethwaite e T. Husen (eds), *International Encyclopedia of Education*, vol.3. Oxford: Pergamon Press
- KATZ, L. e MOHANTY, C. (1988). *Teacher Education for Early Childhood Education*. In T. Postlethwaite e T. Husen (eds), *International Encyclopedia of Education*, vol.3. Oxford: Pergamon Press
- KATZ, L. (1993). Entrevista de Teresa Vasconcelos. *CEI*, nº 27
- KATZ, L. (1995). *Pedagogical issues in early childhood education*. In L. Katz (org.). *Talks with teachers of young children*. New Jersey: Ablex



- KATZ, L. e CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- KAUFMANN, J., C. (1997). Le monde social des objets. *Sociétés contemporaines*. Nº 27 - Julho (1997)
- KEIL, I., M. (1992). O Jogo da Sociabilidade. In GROSSI, E., P. e BORDIN, J. (Org) (1992). *A paixão de aprender*. Petrópolis. Editora Vozes
- LARSEN, S., C. (1980). *Methods for Educating the Handicapped children*. Poplin, Individualized Education Program Aproach, Boston/USA, Allyn and Bacon
- LIBÓRIO, O e PORTUGAL, G. (2001). *Perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do jardim de infância*. Textos de Trabalho, nº8 - CEDIC - Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho
- LIÉNARD, G. e SERVAIS, E. (1975). A Transmissão Cultural: Estratégia das Famílias e Posição Social In GRÁCIO, S. e STOER, S. (Org.) (1982). *Sociologia da Educação II - Antologia: A Construção Social das Práticas Educativas*. Biblioteca do Educador Profissional. Livros Horizonte
- LIMA, M., L., P. (1993). Atitudes in J. Vala e M. B. Monteiro (coord.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LINO, D., B. (1996). A rotina diária nas experiências-chave do Modelo High/Scope. In ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed
- LOPES da SILVA, M. I. et al. (1991). *Formação de professores por competências: projecto foco (uma experiência de formação contínua)*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian
- LOPES da SILVA, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Lisboa: IIE
- LOPES da SILVA, M. I. (1997). *Construção participada de orientações curriculares. Inovação*, 10 - Lisboa. IIE
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press

- MAGALHÃES, J. (1997). Um contributo para a história da educação da infância em Portugal. In Pinto, M. e Sarmiento, M., J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho
- MARCELO GARCIA, C. (org.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación à la enseñanza*. Barcelona
- MARQUES, R. e ROLDÃO, M. C. (org.) (1999). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*. Porto: Porto Editora. Coleção Cidine
- MATOS, J., F. (1991). *Logo na Educação matemática: Um estudo sobre as concepções e atitudes dos alunos*. Lisboa: Projecto Minerva. Polo do DEFCUL da Universidade de Lisboa
- MATOS, J., F. (1992). *Atitudes e concepções de alunos: Definições e problemas de investigação*, in M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos e J. P. Ponte (org.). *Educação matemática*. Lisboa IIE e Secção de Educação Matemática da SPCE
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass Publishers
- MIALARET, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes Editores
- NIZA, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto. Porto Editora
- NÓVOA, A. (1995a). *Profissão Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas*. Coleção Ciências da Educação, 3. Porto: Porto Editora
- NÓVOA, A. (1995b). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, 4. Porto. Porto Editora
- NÓVOA, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote. Lisboa: IIE
- NÓVOA, A. (coord.) (1999). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote. Lisboa: IIE
- OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto de Infância. In FORMOSINHO, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto. Porto Editora

- PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). *Inovação educacional: uma perspectiva sociológica*. Universidade de Aveiro
- PEDRO, E., R. (1992). *O discurso na aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Editorial Caminho
- PEREIRA, M., T., J., S. (1999). *Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados - cinco histórias de vida*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga
- PÉREZ GÓMEZ, A., I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed Editora
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, 19. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, P. (1997). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote. Lisboa: IIE
- PERRENOUD P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças - Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed Editora
- PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed Editora
- PIAGET, J. (1977). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- PIAGET, J. (1983). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- PIAGET, J.; e INHELDER, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Asa
- PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (Coord.) (1997). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança
- PONTE, J., P. e CANAVARRO, A., P. (1994). A Resolução de problemas nas concepções e práticas dos professores, in D. Fernandes, A. Borralho e G. Amaro (Org.). *Resolução de problemas: processos cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular*. Lisboa: IIE
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine
- Relatório Projecto Alcácer*. (1990). Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação

- RIBEIRO, A., C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Coleção Educação Hoje. Texto Editora
- ROCHA, A., L., C. (1992). Novo espaço físico para um novo espaço pedagógico. In GROSSI, E., P. e BORDIN, J. (Org.) (1992). *A paixão de aprender*. Petrópolis: Editorial Vozes
- ROGERS, C. (1974). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa. Moraes Editores
- ROLDÃO, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Ciências da Educação. Lisboa: IIE
- ROLDÃO, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: IIE
- ROLDÃO, M. C. (1999a). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB
- ROLDÃO, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora. Coleção Cidine
- SACRISTÁN, J., G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed
- SANTOS, B. S. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto. Edições Afrontamento
- SANTOS, J., (Dos) (1982). *Ensaio sobre Educação, Volumes I e II*. Lisboa. Livros Horizonte
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
- SCHÖN, D. A. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". In: Nóvoa, A. (coord) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- SHULMAN, L. (1986). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza*. Madrid: Paidós
- SMITH, L. (1994). *Biographical method*. In N. Denzin e Lincoln (Eds). *"Handbook of qualitative research"*. Thousand Oaks, Ca: Sage
- SPODEK, B. e BROWN, P., C. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora
- SPODEK, B.; SARACHO, O (1998). *Ensinando crianças dos 3 aos 8 anos*. Porto Alegre: ArtMed Editora

- SPRINTHALL, N., A. e SPRINTHALL, R., C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-1980: uma década de transição*. Porto. Edições Afrontamento
- STOER, S., R. e ARAÚJO, H., C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*. Lisboa: Escher
- VASCONCELOS, T. (1990). *Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: que pensam os educadores? Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica*. Braga. CIFOP. da U.M.
- VASCONCELOS, T. (1995). *Houses and fields and vineyards shall yet again be bought in this land: The story of Ana, a public kindergarten teacher in Portugal*. Tese de doutoramento. Urbana- Champaign: University of Illinois
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto. Porto Editora
- VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*. Dossier branco. Vol. 12, nº2, 1999
- VASQUEZ-BRONFMAN, A e MARTINEZ, I. (1996). *La socialisation à L'école - approche ethnographique*. PUF. L'éducateur
- VILARINHO, M., E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Coleção Políticas de Educação, 7. IIE
- VYGOTSKY, L. (1979) . *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas
- ZABALZA, M. A. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto. Edições Asa
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da Educação, 11. Porto. Porto Editora
- ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed
- ZEICHNER, K. (1995). "Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90". In Nóvoa, A. (Coord) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote
- INOVAÇÃO: vol. 6. 1993. Lisboa: IIE

*INOVAÇÃO*: Volume especial dedicado à Educação Pré-Escolar - vol. 10, nº 1, 1997. Lisboa: IIE

*INOVAÇÃO*: Dossier branco. - vol. 12, nº 2. 1999. Lisboa: IIE

# **Legislação Referida**

- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro)
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto, publicado pelo DEB em Setembro/97)
- Criação de Escolas Normais de Educadoras de Infância e dos Jardins de Infância da Rede Pública do MEIC (Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro)
- Estatutos das referidas Escolas (D.L. nº 542/79 de 31/12)
- Resolução do Conselho de Ministros de 13 de Fevereiro/76
- Clarificação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (D.L. nº 147/97)
- Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância - Anexo N°1 (D. L. nº 241/2001 de 30 de Agosto)

## **Anexos**



## **1ª ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA PARTICIPANTES**

### **OBJECTIVO:**

- Recolha de informação para captar o discurso próprio de cada sujeito, no sentido de compreender aspectos de Desenvolvimento Curricular

### **TIPO DE ENTREVISTA:**

- Semi-estruturada; informal
- Registada através de gravação audio

### **ASPECTOS A ACEDER DURANTE A "CONVERSA":**

- *Dados de ordem pessoal* (idade; habilitações académicas; escola de formação; ano em que terminou o curso; anos de serviço na profissão e neste J.I.; categoria profissional; instituições onde desenvolveu a actividade profissional; razões da escolha da profissão; facilidades e constrangimentos na educação pré-escolar...)
- *Desenvolvimento profissional* (funções exercidas durante o percurso profissional; projectos em que participou; repercussões destas experiências nas práticas educativas; gestão da sua formação ao longo da carreira)
- *O J.I.* (razões da escolha deste J.I.; facilidades e constrangimentos do trabalho a realizar neste J.I.; quem são estas crianças; quem são as famílias; J.I. para onde gostaria de concorrer e porquê)
- *Organização do espaço* (como estava a sala quando aqui chegou; quando e com quem "monta" a sala; alterações durante o ano e porquê)
- *Gestão diária do tempo* (horário do J.I.; por volta de que horas está todo o grupo presente; rotinas; momentos colectivos; frequência média de manhã e de tarde; quem decide a duração das actividades)
- *Actividades com as crianças* (dia típico; alteração de actividades que estava habituada a desenvolver em consequência da especificidade do grupo; o que mais leva em consideração quando decide o que fazer; quando decide e com quem o que vai fazer;

a que recorre ou a quem para tomar decisões; que actividades valoriza; que tipo de actividades considera que as crianças preferem)

- *Avaliação* (sim ou não e porquê; a quê ou quem se dirige; tipo de avaliação, como obtém a informação; intervenientes; realização e tipo de registos; a quem a transmite; o que faz com ela)
- *Educação pré-escolar* (o que é; porquê; para quem; a que se destina; obstáculos; o que deve ser ensinado; como se percebe como educadora; alterações do modo de ser educadora durante o seu percurso; o que determina o que é como profissional; o que alteraria na educação pré-escolar, referências que considera terem maior relevância na sua acção; qual o objectivo prioritário na sua prática)
- *Mais alguns aspectos que gostasse de falar...*

## REALIZAÇÃO DA ENTEVISTA:

- **Data:** Dia ..... do mês de ..... de 2000; ....<sup>a</sup> feira;..... H
- **Local:** Jardim de Infância .... Outro:.....

**ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA MARTA EM 22 DE JANEIRO  
DE 2001, NO J.I., PELAS 13 00 H**

Orlanda – Quero começar por te agradecer a disponibilidade. Deixaste de ir a casa almoçar para estares aqui agora. Vamos então iniciar a nossa conversa... e se concordasses fornecias alguns dos teus dados de identificação... para te conhecermos melhor...

Marta – Sou uma educadora do Quadro Único, com 17 anos completos de serviço e estou efectiva neste lugar... este é o segundo ano. Sou casada e tenho três filhos...

Orlanda – Muito obrigada... e queres dizer-me que educadora és tu? O que achas?

Marta – Procuro ter em consideração cada criança na sua diferença. Em primeiro lugar a criança! Depois, também tenho preocupação em dar atenção à família porque tem que haver uma compreensão sobre a família. Eu só consigo conhecer a criança se conhecer muito bem... não digo muito bem... porque nunca se conhece muito bem, mas minimamente... se se conhecer a família. Daí que eu prezo muito o diálogo informal com a família.

Orlanda – E como é que decidiste ser educadora?

Marta – Ser educadora foi sempre uma opção. Não digo desde pequena, mas foi depois de ser já uma juvenzinha. Comecei a pensar o que queria ser e eu achava que tinha uma inclinação para crianças. Desde sempre que eu lidava com crianças, não em J.I. mas noutras actividades, daí que gostaria de trabalhar com crianças.

Orlanda – E com quaisquer crianças?

Marta – O 1º ciclo não. Acho que esta é a idade que me seduz. São realmente estas crianças e até aos seis, sete anos. Quando entrei para o Magistério foi para os dois ciclos, fiz exame às duas coisas e fui seleccionada para os dois e escolhi este.

Orlanda – Fizeste o curso em que ano?

Marta – Terminei em 83... é do grupo de educadoras que saiu o primeiro grupo aqui da cidade.

Orlanda – Era no Magistério Primário, não era?

Marta – Sim, sim.

Orlanda – O que é que pensas dessa formação?

Marta – Foi positiva.

Orlanda – Em que aspectos?

Marta – Na dinâmica que um grupo restrito de professores conseguiu incutir-nos. Havia um grupo de professores mais restrito e depois havia os outros professores de outras disciplinas. Mas havia sempre os professores ligados às expressões e à psicologia que me tocaram muito.

Orlanda – Foram significativos?

Marta – Isso mesmo.

Orlanda – E queres dizer-me exactamente em quê?

Marta – Olha... pronto... que me ajudaram a conhecer melhor a forma de tratar com as crianças, sobretudo a psicologia. Que me ajudaram acerca do desenvolvimento da criança... Depois gostei muito da expressão dramática porque a professora disse-me muito, eu achei excepcional. Depois a educadora que nos estava a orientar a parte prática também gostei imenso dela e é um bocadinho esse trio que me marcou mais. Tive pena, por exemplo, a literatura... não tive uma professora com o nível dessas...

Orlanda – Há sempre lacunas sentidas por nós, não é? Depois como resolveste... ou não... essas insuficiências?

Marta – Consegui. Não é que a oferta a nível de literatura seja muita...

Orlanda – Achas que há pouca formação a esse nível?

Marta – Muito pouca formação. Já fiz uma acção a nível de literatura e a nível de expressão plástica também já fiz. Tive muita pena porque estava seleccionada para uma o ano passado, mas depois por questões de saúde não pôde ir. Tenho pena, por exemplo, que o plano de formação este ano não englobe expressão plástica porque a expressão plástica é uma das fontes nas quais nós devemos sempre beber água porque há sempre novidade, há sempre materiais novos... o mercado está sempre a oferecer produtos novos que nós devíamos saber trabalhar.

Orlanda – Posso pensar que é importante para ti a expressão plástica no teu trabalho com as crianças?

Marta – É.

Orlanda – E porque será?

Marta – Porque acho que é uma... é um bocadinho paralela com a expressão dramática. Eu acho que a expressão plástica exterioriza, assim como a expressão dramática, aquilo que vai na alma, no sentimento da criança. Mais, eu acho que são as expressões que mais exteriorizam o que vai cá dentro.

Orlanda – Olha, Marta... Como vamos de educação pré-escolar? O que te parece?

Marta – Não, eu acho que na altura em que estamos é preocupante, sobretudo no pré-escolar do Ministério da Educação, a componente de apoio às famílias. Porque quer queiramos, quer não, hoje a família trabalha e nós no pré-escolar ou realmente pomos em prática a vertente de apoio à família, ou alguns J.I. correm o risco de virem a fechar. A mulher, que até hoje estava mais em casa, nestes últimos anos tem-se verificado uma migração da mulher do campo para a cidade à procura de emprego... de modo que os filhos, ou os trazem com elas e procuram instituições que lhe dêem, digamos que assistência, ou então deixam-nos ao monte em casa. O apoio dos avós, hoje, cada vez também é menor, uma vez que quando são avós ainda são trabalhadores também... de modo que não podem dar apoio à família. Antigamente recorria-se muito à família alargada... havia sempre uma ou outra pessoa disponível na família... hoje todas as pessoas... porque o nível de vida é outro, porque têm outros objectivos de vida, procuram empregar-se e, portanto, o ir à família alargada cada vez é mais difícil.

Orlanda – Aqui neste J.I. (que é de dois lugares), vocês não implementam essa vertente?

Marta – Não, não.

Orlanda – Não têm porquê, em tua opinião?

Marta – Não tem, porque não tem condições físicas. Para já, não há e depois as famílias, as que realmente querem ter esse apoio é mais ou menos meio por meio. Aqui neste meio as pessoas precisam sobretudo é do complemento de horário. Não tanto do serviço de almoço, porque quase todas as famílias vão almoçar a casa, ou têm alguém que vem buscar para ir almoçar a casa, é depois mais o complemento de horário. Eles, alguns, andam em ATL, mas há muita procura, há listas de espera muito grandes. A Câmara está a projectar umas instalações novas... esperemos que estas crianças fiquem próximo da escola do 1º ciclo e que possam usufruir do almoço que já está a ser servido na escola. Agora por enquanto, nem há possibilidades por causa do espaço reduzido... nem para almoço, nem para complemento de horário.

Orlanda – É sobretudo porque não têm espaço suficiente, é assim?

Marta – É, é, o espaço não é muito...

Orlanda – Mudando um pouco a nossa agulha, gostaria de conversar contigo, Marta, sobre a função ou funções da educação pré-escolar, achas bem? O que devem as crianças aprender na educação pré-escolar... a educação pré-escolar, em tua opinião, deve ser para quê?

Marta – Eu penso que depende do meio. Por exemplo, eu estive a trabalhar em meio rural e sentia que tinha que desenvolver determinado trabalho. Com estas crianças, acho que elas têm lacunas a níveis diferentes. Então é assim: eu penso que a criança para ir para um 1º ciclo, deve ter algumas noções básicas trabalhadas... Acho que é ajudar a criança a crescer para nova fase da vida. Ela quando se depara com a mudança de idade, com uma nova fase de vida... ajudar a criança a crescer e cada ano ela tem que crescer de acordo também com o seu desenvolvimento. Umas crescem mais rapidamente do que outras, mas o que eu penso é que esta fase dos 3 aos 6 anos é muito importante para ajudar a criança a crescer e a adquirir mesmo... eu quando digo adquirir acho que as crianças aos 3 anos que nos chegam à nossa mão... não é culpa dos pais, porque muitos dos pais não estudaram psicologia nem nada disso... mas há muitas crianças que, digamos que têm as capacidades adormecidas, estão por despertar e acho que é ajudar a criança a ter consciência de que é capaz, de que sabe, de que consegue. Ajudá-la a crescer não só no sentido da autonomia, mas também da capacidade de concentração que eu acho que é importante e que a maior parte das crianças que nos chegam à mão não são capazes de nos ouvir, nem ouvir os seus colegas... aprender as regras da sociedade. O J.I. para grande parte das crianças que estão aqui, ou mesmo doutro meio é a 2ª organização para a qual a criança vai com regras definidas, não é? Para além da família... a família já é uma organização com algumas regras... e a criança tem que, nestas organizações pequenas por onde vai passando, aprender realmente a respeitar, ter os seus direitos e os seus deveres, isso acho que é muito importante. E depois tem as outras capacidades que é preciso desenvolver na criança, como seja a destreza manual, que é muito importante também, a coordenação óculo-manual, o raciocínio lógico-matemático. As

crianças chegam-nos em estados de desenvolvimento muito diferentes e nós temos que pegar em cada criança e não a deixar estagnar, temos que a deixar continuar... continuar o seu percurso.

Orlanda - Como é que pões isso em prática?

Marta – Olha, é muito difícil porque, por exemplo, eu aqui neste grupo tenho um menino que considero a nível de três anos, mas daqueles três anos assim mesmo fechados... e ele já cá andou o ano passado, mas faltava muito. Este ano é muito difícil, parece que está bloqueada, parece que... é das crianças que hoje me preocupa mais. Depois, tenho aquelas crianças que estão muito avançadas... digamos que... penso que muito por estimulação de casa e eu sinto muita dificuldade em que, por exemplo, essas crianças que eu considero atrasadas, entre aspas, e que tenho que dar muito apoio e estimulá-las muito, outros querem ir e eu não me posso dividir... entendes?

Orlanda – Acho que sim, mas quando me dizes, tenho um menino que está ao nível dos três anos, isso para ti significa que...

Marta – Queres que te diga a que nível, não é?

Orlanda – O que entenderes acerca dessa afirmação... o que te preocupa, de facto?

Marta – Por exemplo, essa criança que eu considero que está atrasada ao nível da capacidade de concentração. Ele tem segundos de concentração. Por exemplo, ainda hoje de manhã estive aí com um desenho... estava-se aí a fazer um desenho porque houve um menino que na sexta feira fez anos e eles fazem um desenhinho, porque eu costumo fazer um livrinho para ele ficar com uma recordação dos colegas... o miúdo estive mais de meia hora sentado na cadeira para fazer um desenho que realmente pouco passou da garatuja! Uma criança que vai fazer cinco anos dentro em poucos dias! Portanto a nível gráfico está atrasado...

Orlanda – Se concordasses, gostaria de perceber melhor, porque é que achas que ele levou tanto tempo na actividade e se tens alguma justificação?

Marta – Porque ele não está concentrado no que está a fazer. Distrai-se com tudo e demora muito, muito, muito para executar uma tarefa.

Orlanda – Qualquer coisa que faz aqui no J.I.?

Marta – Não, não, tudo o que for tarefa... por exemplo, se nós o deixarmos ir para a garagem, ele brinca com os outros na maior, se for para os jogos, nem todos os jogos, depende do nível de dificuldade que os jogos apresentam. Se for a nível gráfico, a nível da pintura também demora, portanto, numa conversa também tem dificuldade...

Orlanda – Estavas-me a dizer que os outros meninos fizeram o desenho num instante...

Marta – Os outros meninos, portanto crianças mais novas do que ele, e que chegaram aqui no nível a que ele chegou, já fizeram um percurso notório, digamos, a vários níveis, a nível da capacidade de concentração, o esperar pela sua vez, na interiorização de regras, que esta criança ainda não conseguiu... parece que está aqui pela primeira vez e já é o segundo ano que está comigo, estás a perceber? Eu já conversei com o pai mais de uma vez porque estas minhas preocupações, eu tenho o cuidado de as transmitir à família, também para perceberem o nosso trabalho aqui dentro para ver se dão seguimento, mas ainda não consegui utilizar, talvez... parece-

me a mim, uma linguagem que vá de acordo ao que eles sentem. Eu só posso pensar assim. Agora também já começo a pensar que a família deixa andar, vai andando para aí a brincar, continuam a tratar o menino como um bebé...

Orlanda – Estas crianças já estão contigo desde o ano passado?

Marta – Quase todos, fiquei com três que estavam na outra sala com uma educadora que já cá não está este ano.

Orlanda – O ano passado, estas crianças entraram no J.I. pela primeira vez?

Marta – Sim, sim.

Orlanda – Estou a admirar a vossa sala de actividades... Como foi organizada? Como estava ou se foi alterada? E por quem?

Marta – Tive algumas preocupações, mas não alterei porque não havia muito como alterá-la. A sala só dá para ou se virar mais uma mesa ou cadeira para ali, mas não se muda muito mais. Eu queria ter mais espaço amplo, mas algumas coisas permanecem: a casinha das bonecas, os materiais, isso mantém-se...

Orlanda – Vamos, se concordares, falar da sala mais em pormenor... a casinha das bonecas... ela é ampla, tem uma porta de madeira e janelas de material acrílico e eu queria perguntar-te se ela está sempre assim organizada, ou se tem vindo a sofrer alterações com o decorrer do ano?

Marta – Eles de vez em quando passam o quarto para o sítio da cozinha, a cozinha para o sítio do quarto, mas a auxiliar está habituada a outro método de trabalho e depois não vê muito bem que mudem as coisas, mas eu vou chamando a atenção dela, porque eles às vezes fazem da casinha outra coisa e às vezes ela é sala de espectáculos...

Orlanda – E o resto da sala? Como é que ela está organizada?

Marta – É por cantos, ou áreas, porque eu acho que deve haver uma certa organização dos materiais para que a criança também se sinta organizada, não é? Para que aprenda a ser organizada. Então nós temos o cantinho da biblioteca onde temos vários livros e onde temos também materiais de expressão musical porque não temos outro móvel. Portanto no cantinho da biblioteca temos materiais de música e livros, sofás, mesas. Depois temos um cantinho da pintura com dois cavaletes e portanto só funcionam duas crianças aqui de cada vez. Depois temos o cantinho da modelagem onde temos plasticina, barro e onde podem estar quatro crianças. Depois temos a garagem onde podem estar quatro crianças com blocos de madeira, carros... pronto, vários materiais. Depois há acolá aquelas duas mesas que é, digamos, onde eles trabalham mais nos jogos, mas que também servem de apoio quando há uma actividade em conjunto que é preciso alargar a todos, mas funcionam mais ali os jogos. Depois esta mesa maior ao centro é mais para a parte, digamos, onde conto histórias, conversamos, contamos as novidades, quando conversamos sobre o fim de semana, onde se fazem trabalhos colectivos que devem estar sentados... é ali que se faz. Depois temos o computador onde só podem funcionar também dois meninos de cada vez porque normalmente eles gostam de estar a trabalhar em equipa. Depois temos ali o quadro mágico que quando aqui cheguei à sala já cá estava, não fui eu que o adquiri,

mas que eles gostam. São coisas que já sabem: fazer o nome, gostam de ir para lá e escrever o nome e até pegam na revista e põem-se, digamos que a copiar, com aquelas letras que lá têm, palavras. Está aqui este canto que ainda está por explorar este ano e que eu estava a pensar que era o da matemática porque temos aqui a balança e era um bocadinho para dar as noções de quantidade, de peso. A balança já tem sido utilizada quando entramos nas culinárias, pesa-se o açúcar, as farinhas e essas coisas... o resto, este cantinho da matemática ainda realmente não está explorado porque também penso que nesta altura do ano não é a melhor altura porque eles se vão molhar e ficam doentes. Depois tem aqui o quadro onde podem desenhar e apagar livremente, têm aí giz... agora acho que só está aí grosso, mas tem giz grosso e fino onde eles podem fazer os seus desenhos livremente... podem construir e reconstruir o que eles querem.

Orlanda – Já me disseste quantas crianças tens?

Marta – Agora tenho 22.

Orlanda – E quem são?

Marta – Entre quatro e seis anos, são 2 de seis anos.

Orlanda – Voltando à chegada das crianças, quando iniciaste o ano lectivo, o que pensaste: o que gostarias que eles aprendessem enquanto aqui estivessem?

Marta – Olha, quando as crianças saem da minha mão eu gostava que elas tivessem noções básicas para viverem em sociedade. Isso é uma das coisas que eu considero que é muito importante...

Orlanda – Posso pôr-te uma questão?

Marta – Podes, claro.

Orlanda – Então queres dizer-me que noções são essas?

Marta – Olha, o respeito pelo outro, ensinar à criança que o que não queremos para nós também não queremos para fazer aos outros. Que nós devemos fazer aos outros aquilo que mais gostaríamos que nos fizessem a nós, que mais gostaríamos para nós, não é? Portanto é o sentido da partilha, o sentido da... digamos que hoje é... sempre que posso e assim mais nas saídas é chamar a atenção das crianças para as pessoas de idade, porque penso que está muito desprezado o valor de ajudar a mulher grávida quando leva sacos... ou dar o lugar a este ou aquele. Aqui na sala é a partilha, o esperar pela sua vez... portanto como já disse o que se faz ao outro é aquilo que gostamos que nos façam a nós... é um pouco isso. Depois há outra questão que eu gosto que as crianças levem minimamente trabalhada, que é digamos, a capacidade de concentração que eu penso que se vai trabalhando ao longo dos anos, desde tenra idade, não é?

Orlanda – E o que é, para ti, exactamente, a capacidade de concentração?

Marta – Para mim é nós sabermos que a criança tem tempo, digamos, adequado ao seu desenvolvimento.

Orlanda – Desculpa a insistência, mas acho que não consegui apanhar a tua ideia...

Marta – Tu ao falares para ele, ele está a dar atenção ao que estás a dizer. Para mim isso é estar concentrado, é estar a prestar atenção. Começa logo por aí. Depois vamos à capacidade de concentração para ouvir histórias, nos trabalhos, pronto...



Orlanda – Ah... Sim...

Marta – Para mim é muito importante.

Orlanda – E porquê? (Risos de ambas)

Marta – Acho que é importante porque as crianças sem terem... aquela criança que não consegue estar minimamente concentrada é uma criança que pela sociedade fora, pela sua vida fora vai ter alguma dificuldade, senão muita dificuldade, em ultrapassar barreiras e metas sobretudo de... a nível do seu percurso escolar, a nível mesmo da sua relação humana com as outras pessoas... acho que é importante nós sabermos ouvir quem está para falar connosco, não é? Assim como nós gostamos que façam connosco. Isso também é muito importante. É claro que se uma criança está desperta para saber ouvir, também vai ter sucesso nos diferentes níveis... também será um factor importante no seu sucesso escolar pela vida fora. Depois gosto também que as crianças levem algumas noções como a coordenação óculo-manual, a destreza manual trabalhadas porque acho que isso lhe irá facilitar muito, digamos que a inserção no 1º ciclo.

Orlanda – Como é que tu fazes para os ajudares na capacidade de concentração, na coordenação óculo-manual... como é que tu fazes... em termos práticos como é que isso se implementa, no teu entender?

Marta – Olha, por exemplo, a concentração... trabalho muito a nível de conversa, do diálogo, diálogo entre todos porque para além da capacidade de concentração temos que estabelecer um diálogo com todos. mesmo e eles começam a falar todos para cada lado e eu tenho muitas vezes mesmo de chamar a atenção de que já falou, gostou de ser ouvido e portanto vai ter que, eu bem sei que é aborrecido, mas vai ter que ter a paciência de esperar e ouvir as histórias que os seus colegas também têm para contar. Com os jogos... faço jogos, por exemplo, um jogo que é passar a mensagem, em que as crianças passam mensagens através de toques de mãos e eles têm de estar muito concentrados e calha a vez a todos. Ele tem que estar com muita atenção para ver onde é que vai a mão a passar. Portanto ver bem os movimentos das mãos dos colegas. Depois há outro que é o passar da mensagem, um diz uma palavra ao outro ao ouvido... A coordenação óculo-manual faço com... para além do desenho, recorte, faço também com os jogos no exterior: encestar a bola, etc...

Orlanda – Recapitulando, estavas-me então a dizer o que consideras importante que as crianças adquiram na sua passagem pelo J.I.... uma prática de convivência com os outros, falaste-me na questão dos valores, nos aspectos de coordenação óculo-motora, na capacidade de concentração, e ias falar-me noutras noções..., ou não?

Marta – Há algumas noções básicas também como alto, baixo, comprido, curto, isso é mais ligado já ao raciocínio lógico-matemático que eu também acho que é importante porque quando eles chegam ao 1º ciclo, vão aprender a desenhar as letras maiúsculas e letras minúsculas, pronto, elas são mais altas e mais baixas, não é? Ele tendo essa noção, a lateralidade, o esquerdo e o direito, as sequências, a noção de cor, as estações do ano, alguma noção do tempo, dos dias da semana, mês e ano. Procuro trabalhar um pouco essas noções todas...

Orlanda – Ó Marta, como é um dia típico aqui no vosso J.I. , como é que é?

Marta – Ora bem, um dia típico é assim: chegam e faz-se um acolhimento a cada criança, porque eles chegam muito dispersamente, ou seja, entram crianças desde aí das 9 menos cinco até às 10 ou até mais, da manhã. De modo que o ano passado comecei a estruturar o tempo aqui no J.I. duma forma e depois logo me apercebi ao fim de um mês e tal que aqui não funcionava, neste meio. Eu estava habituada, gostava de fazer uma primeira conversa com os meninos porque eles chegavam mais ou menos à mesma hora, cantávamos o Bom Dia e aqui não é possível fazer esse trabalho porque as crianças chegam muito dispersas. Por exemplo, somos capazes de estar a receber crianças hora e meia... Dá-se um, dois minutos de atenção.

Orlanda – Porque é que elas não vêm mais cedo?

Marta – Olha, acho que devia de haver um limite, um tempo de tolerância, por exemplo, um quarto de hora, mas eu nunca propus a ninguém fazer isso porque eu acho que aqui iria ser... digamos... mal aceite pelas famílias porque a maior parte dos pais diz-nos que a criança ou se deitou tarde, está ensonado, depois fica com birras... porque acham que a criança ainda é criança e temos que lhe dar o seu tempo para acordar. Nós pondo aqui um carácter de obrigatoriedade... isto quer queiramos quer não, não é obrigatório e como não é obrigatório os pais também não sentem aquela obrigatoriedade de trazer os meninos àquela hora... se bem que eu já fico satisfeita se eles nos trouxerem todos os dias, porque ainda não consegui que o pai de um ou outro me traga todos os dias... porque isso eu privilegio mais, porque a criança que não vem todos os dias acaba por passar o ano todo a adaptar-se ao J.I. Enquanto que a criança que embora venha tarde, mas que venha todos os dias, se não apanha uma ou outra actividade, apanha as restantes...

Orlanda – Estavas então a explicar-me que o acolhimento que fazes é individual...

Marta – Depois marcam a sua presença... têm ali um quadro. O ano passado era eu que marcava as presenças dos meninos, este ano já são as crianças que marcam a sua presença. Inicialmente tive que fazer só a semana e fizemos isso três semanas assim seguidas... Neste momento já tenho o quadro de presenças alargado ao mês. Eles vão ali àquele quadro e sabem que quando faltam não marcam. Escolhem a sua cor e marcam a sua presença e utilizam sempre aquela cor para marcar a sua presença. Eles fazem o nome em maiúsculas... a maior parte deles já sabe fazer. Os que não sabem têm ali um cartãozinho e vão buscá-lo para copiar. Depois introduzimos a semana passada e só a semana passada porque eu queria que eles interiorizassem primeiro muito bem o quadro de presenças e depois passei para um outro quadro, o quadro das actividades. O quadro das actividades porquê? É um quadro que tem uma grelha que eu fiz e com o nome de cada cantinho. Eles fazem por baixo o desenho equivalente à palavra – na modelagem fazem uma mesa ou plasticina – um desenho que eles percebam que ali é aquele canto. Depois este quadro tem uma dupla função: digamos que para minha orientação, para eu saber se as crianças realmente passam por todas as áreas. E também para a criança tomar consciência de que neste e naquele e naquele local ela não tem estado e também é importante que ela explore aqueles aspectos... portanto tem também essa função. Também é um bocadinho a responsabilização da criança porque eles fazem uma cruz logo que chegam de

manhã e dizem quais as actividades que pensam que querem fazer e depois no fim de cada actividade vão lá e fazem um círculo à volta da cruz e é sinal que concretizaram a actividade e podem passar para a outra. Depois tem de se avaliar se na actividade para onde eles querem ir se têm lá lugar ou não. Tem que ir ver dentro das outras actividades que assinalou se está alguma livre ou não. Às vezes até acontece que não está nenhuma livre e tem que optar por outra. Se não termina essas actividades durante o dia, no dia seguinte, antes de escolher outra actividade, pergunta-se se ele ainda está interessado naquela e concerteza noutras, mas se quer iniciar com aquela que não conseguiu no dia anterior. Quando há, digamos, trabalhos colectivos, ou seja, trabalhos mais orientados, normalmente aí converso um bocadinho com eles e partimos todos para o trabalho de grupo, trabalho colectivo. Quando não há, cada um vai rodando pelas actividades que escolheu. Dez e meia é a hora do lanche. Algumas actividades têm de ser interrompidas para depois continuarem. Lancham no interior ou no exterior conforme o tempo. Quando lancham no exterior normalmente a seguir há sempre um bocadinho em que eles podem brincar lá fora livremente. Vão para o banco de areia... ou fazemos jogos lá fora, ou eles brincam mesmo ali. Quando o tempo também não permite, ou se fazem jogos no interior da sala para eles expandirem, ou ali naquele pequeno espaço coberto. Normalmente há sempre alguma quebra do trabalho relativamente ao período da manhã. Depois retoma-se o trabalho do período da manhã para dar continuidade ao que estavam a executar ou muitas vezes quando eles já expandiram bastante bem as suas energias... muitas vezes é o momento que eles estão cansados fisicamente, não é? Sobretudo na segunda parte da manhã já falaram com os colegas e já me podem dar atenção a mim e aí é que eu canto uma canção, conto uma história e digamos que consigo que o grupo esteja mais presente. Trabalho muito ao nível do diálogo porque temos de estabelecer um diálogo. Quando contamos as novidades à segunda feira, eles adquirem outras noções, como seja, o respeito pelo outro. Enquanto este está a falar é tudo muito bonito, mas depois para dar a volta a todos é muito complicado... e eu tenho muitas vezes de chamar a atenção de que já falou, gostou de ser ouvido e portanto vai ter a paciência de esperar e ouvir as histórias que o seu colega tem para contar. Depois ao meio dia menos cinco começam logo a chegar pais... A partir do meio dia menos cinco as crianças têm que estar livremente pela sala porque não há possibilidades... porque eu posso contar uma história a dois ou três que estão na biblioteca, ou ir um bocadinho para a casinha das bonecas com eles, ou ir para os jogos... quer dizer, apoiar os grupos pontualmente. Agora fazer trabalho colectivo com eles não há possibilidades. Depois vão almoçar... há crianças que saem ao meio dia e há crianças aqui até à uma menos um quarto. Depois às duas menos um quarto começam a entrar crianças e são recebidas naquela outra sala porque é aquela auxiliar que entra às duas menos um quarto. As crianças são então recebidas à tarde naquela sala. Normalmente vêm muito menos crianças no período da tarde e são recebidas lá. Depois às duas horas vêm para a nossa sala. Na nossa sala, ou se retomam actividades iniciadas por eles de manhã, ou quando o tempo está muito bom e de manhã eles não tiveram muito tempo lá por fora. Se, por exemplo, se proporcionar uma boa tarde de sol e que eles tenham estado toda a manhã dentro da sala, muitas vezes damos a tarde para eles brincarem lá fora e

nós vamos para lá e fazemos jogos ou deixamos que eles brinquem livremente. Quando o tempo não permite fazem as actividades dentro da sala.

Orlanda – gostarias de referir algum aspecto que ainda não tenhamos falado?

Marta - Não... acho que não.

Orlanda - Então, muito obrigada, Marta... para já tenho uma ideia de como se passam as coisas neste J.I. e amanhã cá estarei às 09 00 H conforme o combinado, para fazeres o favor de me deixares aprender e apreender mais alguns aspectos...

Marta – Depois vais vendo o resto que eu não falei...

Orlanda – Concerteza... continuaremos este conhecimento mútuo, assim espero. Obrigadíssima.

**ENTREVISTA REALIZADA A 01 DE MARÇO (INTERRUPÇÃO LECTIVA) DE  
2001 NO J.I. DA ERMIDA À EDUCADORA MADALENA (15.39 H)**

Orlanda – Olá, Madalena muito obrigada por me receberes e te dispores a conversar comigo sobre como entendes e desenvolves a tua acção educativa.

Madalena – Tenho muito gosto. Eu esta tarde estive aqui a trabalhar no J.I. e por isso não me custou nada ficar mais um pouco para trocarmos opiniões. A minha voz é que é um bocado rouca... não sei se te vai dar algum trabalho a perceber.

Orlanda – Rouca? Não parece, mas também não tem importância nenhuma. Ó Madalena, nós já nos conhecemos, mas nunca trabalhámos juntas... o nosso conhecimento é muito superficial... É-me agradável a ideia de nos irmos conhecer, de facto.

Madalena – É sempre bom... vamos a isso!

Orlanda – Achas que podíamos começar por saber a tua idade?

Madalena – Tenho 39.

Orlanda – Tens 39 anos e eu 45 e somos educadoras do quadro único, não é assim?

Madalena – Sim, sou, mas não aqui. Eu sou efectiva no Pesqueiro. Estou aqui destacada ao abrigo da preferência conjugal.

Orlanda – E já tens quantos anos de serviço, Madalena?

Madalena – 17.

Orlanda – Eu sei que não é o primeiro ano que estás a exercer neste J.I., é o segundo?

Madalena – (ri-se) Não... é o terceiro ano.

Orlanda – Posso pensar que isso é bom para ti?

Madalena – É... por uma questão muito simples: porque estamos junto com a escola e vemos os nossos meninos a crescer noutros lados. Continua a haver uma relação afectiva muito grande entre nós e os meninos que nós deixamos, mas que continuam... não há um corte.

Orlanda – É então por isso? E o facto de dares continuidade ao grupo que recebes aqui no J.I.?

Madalena – Também... Também... Mas este ano é o primeiro ano que tal acontece, porque normalmente apanho os mais velhos.

Orlanda – E porquê? Este é um J.I. com duas salas, não é?

Madalena – É... mas quando eu vim para cá há dois anos, a colega que estava cá apanhou o grupo dos mais novos e eu apanhei os mais velhos. Depois a colega não ficou cá e eu não fiquei com o grupo da colega, estás a perceber?

Orlanda – Hum...

Madalena – Apanhei os de cinco anos outra vez, que eram todos os meus meninos menos seis que tinham quatro anos e que este ano continuam comigo.

Orlanda – Qual o horário que vocês seguem aqui?

Madalena – 09.00/12.00 H e 13.30/15.30 H

Orlanda – É o horário geralmente seguido, não é?

Madalena - Sim, é o usual.

Orlanda - E tu, Madalena, como chegaste a educadora de infância?

Madalena – Foi assim: eu fui sem pensar! Eu vou-te explicar: eu não fui para fugir à universidade! Eu sempre gostei muito de brincar com miúdos desde pequenina e sempre demonstrei essa motivação. Quando eu estava em qualquer sítio os pais davam-me os filhos para tomar conta da canalhada toda! Eu nem sabia que havia uma profissão chamada educadora de infância e quando estava no propedêutico não me apetecia estar muito tempo à espera... queria andar... sabes? Uma pessoa quer andar, não quer estar parada. Soube através de uma amiga minha que havia um curso de educadoras de infância e então falei com essa amiga... que tinha uma prima que tinha tirado o curso no Porto na Paula Frassinetti. Eu fui falar com ela e ela disse-me que eu tinha que ter 18 anos para entrar na Escola... e eu tinha 17. Esperei um ano... candidatei-me à Paula Frassinetti e entrei.

Orlanda – Tu nunca puseste a hipótese de ser professora?

Madalena – Nada! Não sei... acho que são miúdos maiores. Acredita...

Orlanda – O que será que te levou a optar por este curso, para além do facto de gostares de crianças? Terá sido algo que a tua amiga te disse?

Madalena – Não sei... Eu fiz os psicotécnicos... e deu românicas, psicologia, assistente social... eu penso que nessa altura nem tinham educadora de infância lá na lista. Eu andei num J.I. ali na Avenida, no Sagrado Coração de Maria. Eu era muito tímida e então precisava de ir para o J.I. antes de ir para a escola. A minha mãe é que achava que eu era muito tímida e que estava com muitos adultos, que brincava pouco com crianças e então pôs-me num J.I. Depois se calhar eu ter brincado na casinha das bonecas, que eu me lembro muito bem... Se calhar foi isso...

Orlanda – Gostarias de falar acerca dos teus interesse fora da profissão, para te conhecermos melhor?

Madalena – Tenho dois filhos, um com oito e uma com sete. O meu marido é Assistente na Universidade. Sou Dona de Casa, gosto muito de ler, gosto muito de bordar... é daquelas coisas que me relaxam... e gosto muito de passear. Quando posso saímos todos, mas é uma volta de um dia e voltamos. Só nas férias grandes é que é mais tempo.

Orlanda – A respeito do teu curso de educadora de infância, o que me dizes sobre ele?

Madalena – Gostei muito! Foi giro porque é um curso que é diferente. O primeiro ano foi na Paula Frassinetti, de orientação católica e o segundo e o terceiro ano foi na Escola de Santa Maria. Nós fizemos o primeiro ano e depois houve uma grande polémica por causa da Directora, na altura. Quiseram-na pôr fora, nós unimo-nos todos, lutámos por aquela escola... aquelas confusões todas... e formámos uma escola nova, percebes? Depois, como eu fui dissidente da Paula Frassinetti e fui uma das fundadoras da Santa Maria. Não tínhamos instalações, não tínhamos nada... funcionávamos no Seminário.

Orlanda – Quais foram as razões concretas da vossa posição? Foi só uma questão de terem tomado partido pela Directora?

Madalena – Gostámos do primeiro ano e eles queriam mudar a escola e nós não concordávamos e fundámos uma nova que penso que seguiria na mesma linha...

Orlanda – E foi assim?

Madalena – Agora decepcionou-me... enquanto eu lá andei não, percebes? Mas acho que as coisas foram mudando e deixou de ser aquela escola que nós idealizámos. Enquanto eu lá estava nós retilávamos e lutávamos e as coisas iam. O curso era acerca de Temas de Vida. Eu nunca tinha funcionado em nada nem sabia como funcionava um J.I.... só me lembrava do meu J.I.... agora dos outros eu nunca tinha tido mais contactos com J(s) I. Tive contacto com o meu aos cinco anos e depois voltei a ter contacto quando tive os estágios na escola. Tudo aquilo era para mim um mundo fascinante.

Orlanda – Eu sei que neste momento voltaste a estudar... estás a frequentar o Complemento de Formação na Universidade cá da cidade...

Madalena – Faltam-me duas cadeiras para acabar.

Orlanda – Esta experiência de voltar a estudar nesta altura da tua vida profissional... como a tens sentido?

Madalena – É muito diferente da minha formação inicial. É como da água para o vinho! É muito diferente! Como eu te disse eu formei-me em Temas de Vida e na Pedagogia por Objectivos e agora a maneira de ver a criança não é assim tão compartimentada... a criança é um todo... a nível de referências teóricas eu sinto que estava em branco. Os Complementos de Formação vieram colmatar a falta de teoria que eu tinha. É aborrecido porque é depois de um dia de trabalho... temos aulas todos os dias das 18 às 22 H... Depois estamos muito cansadas e reflecte-se no trabalho com os miúdos... uma pessoa fica mais cansada... não está tão disponível para as crianças, mas de resto é positivo.

Orlanda – Achas que o reflexo junto das crianças é negativo?

Madalena – Porque nós andamos mais preocupadas em fazer trabalhos de grupo e só depois é que vamos amadurecendo e pensando melhor no trabalho com as crianças. Nós estamos muito preocupadas porque há trabalhos de grupo que são de experimentação na sala, que temos que fazer para apresentar e andamos sempre numa correria. Depois eu acho que é importante porque há coisas que nós aprendemos a ver com outros olhos.

Orlanda – Achas que pelo facto de uma educadora não estar a estudar está à partida, mais disponível para investir no trabalho com as crianças?

Madalena – Claro, eu acho! Porque não está tão cansada... é diferente porque passamos o dia a pensar que temos que apresentar aquele trabalho porque como tu sabes há muito trabalho a entregar! É que há cadeiras que têm 8, 10 trabalhos por semestre! É muita coisa. Não há continuidade... por exemplo, nós temos as cadeiras... uma professora lembra-se que quer fazer observação a nível de Ciências... então temos que fazer uma experiência. Eu até preparei uma experiência relacionada com o meu projecto pedagógico... não ficou descabido, mas se eu tivesse

que fazer outras que ela tinha tido ideia, em relação ao meu projecto pedagógico ficava completamente descabido, estás a perceber? Porque depois há a observação de fazer jogos a correr para a psicologia... isso tudo atrapalha um bocado o trabalho do dia-a-dia. Porque se uma pessoa tem um projecto pedagógico, estás a perceber... tem uma certa sequência que estão descabidas do nosso trabalho... que às vezes até vão contra aquilo que nós pensamos, percebes? Mas que é giro nós confrontarmos ideias novas, trocamos ideias... agora de resto...percebeste?

Orlanda – Sim, sim... agora queres dizer-me quem são as crianças com quem trabalhas?

Madalena – São meninos de quatro e cinco anos. São meninos muito giros... (ri-se)... são todos diferentes... uns conversam muito, outros não conversam, outros brincam, outros são mais retraídos... ó pá... são assim... são muito, muito giros... não te sei dizer mais... depois vais conhecê-los.

Orlanda – Já as vou conhecer para a semana, como combinámos. Eu estou a olhar para a tua sala... como a organizaste, queres contar-me?

Madalena – Eu o ano passado mudava muito a sala com os miúdos, durante o ano... e este ano só mudei uma vez, penso eu... e houve uma miúda minha, que andou comigo o ano passado, que me perguntou: "então este ano não mudamos a sala, Madalena, fica sempre assim?" Os que já andam comigo sabiam que havia que mudar. No início deste ano a sala não estava assim, foi mudada porque nós fomos acrescentando cantos novos. Esta sala é muito pequena, temos de ir fazendo ginástica para as coisas irem cabendo. Desta vez a sala foi mudada pelas estagiárias, mas eu cheguei e depois dei um toque, porque eu acho muito giro, mas depois há certas coisas que não funcionam muito bem e eu depois mudei-a. Eu organizo de maneira a ter muito espaço, sabes? Eu não gosto das coisas muito apertadas apesar de ter que ser.

Orlanda – Qual é a área desta sala?

Madalena – 50 m<sup>2</sup>

Orlanda – Vamos falar do facto de teres estagiárias?

Madalena – Vamos

Orlanda – Quantas são?

Madalena – Duas. A Susana e a Carla do quarto ano... já estão a acabar. São estagiárias da Universidade... começaram em Outubro.

Orlanda – Elas estagiam aqui em que dias?

Madalena – Elas estão... elas fazem, penso eu, 18 horas semanais, que é à terça e quarta todo o dia, quinta e sexta de manhã. À terça à tarde planificamos para a semana.

Orlanda – É a 1ª primeira vez que tens estagiárias?

Madalena – Não, é a segunda.

Orlanda – Gostas da experiência?

Madalena – Gosto porque há dinâmica, é diferente... apesar de muitas vezes se reflectir no grupo. Às vezes eu gostaria mais de estar sozinha porque acho que poderia funcionar melhor, estás a perceber? É que são três pessoas... uma vez é uma que está a orientar o dia, outra vez é outra e esta mudança às vezes também gera... há um bocado de agitação nos putos.



Orlanda – Como resolves esse aspecto?

Madalena – Fizemos um Projecto Pedagógico e agora preparamos as actividades... por exemplo, quando foi a altura do Carnaval preparámos relacionado com o Carnaval, depois à quarta feira é o dia da ciência, portanto há sempre uma experiência científica que nós fazemos, à quinta é o dia da psicomotricidade e depois nós orientamos mais ou menos segundo o Projecto, os interesses da criança e o que há no Plano Anual de Actividades... fazemos isto à terça feira, às 15.30 H, depois de acabar o dia.

Orlanda – Posso voltar à conversa que estávamos a ter sobre a sala? Afinal o que é que já cá estava no início do ano lectivo e o que foi mudado, queres contar-me?

Madalena – Tinha a casinha das bonecas, a garagem, a biblioteca e o desenho... e os jogos. Depois foram surgindo cantos novos.

Orlanda – Estes cantos estão sempre todos os anos?

Madalena – Estão sempre

Orlanda – Sim... a casinha das bonecas, etc...

Madalena – Olha, é aquilo que quando nós estamos no curso nos dizem que estes cantos têm que estar sempre e nós achamos que é importante porque tem as bonecas e eles podem brincar ao faz-de-conta e há uma ligação a casa.

Orlanda – A vossa casinha é constituída por quê?

Madalena – Tem o quarto que na cama cabe uma criança lá deitada, eles podem-se deitar lá e brincarem ao faz-de-conta sem problemas nenhuns. Depois tem a cozinha com o lava-loiça e o armário da louça e a mesa.

Orlanda – O canto das construções... estou a ler...

Madalena – É uma zona que tem uma alcatifa que serve sobretudo para nós nos sentarmos e conversarmos, mas quando não estamos cá as crianças fazem aqui os *legos* e a pista. Aqui eles podem fazer e desfazer e há uma partilha. Este canto é muito giro. Eu diferencio este canto deste outro que diz jogos.

Orlanda – Tu diferencias jogos de construção de *puzzles*, por exemplo?

Madalena – Estes jogos têm mesas e cadeiras e precisam mais de alguém que os ajude porque eles não fazem sozinhos, enquanto que com aqueles podem estar à vontade... apesar de muitas vezes nós irmos brincar com eles aos *legos*. É que este canto está separado, porque requer mais concentração. Enquanto que aqui podem trabalhar em grupo, ali podem estar sozinhos, estás a perceber?

Orlanda – E ali nos *puzzles* não trabalham em grupo, é assim?

Madalena – Às vezes fazem.

Orlanda – E os outros espaços?

Madalena – Eu tenho uma mesa grande... e às vezes as minhas colegas passam-se assim um bocado porque há alturas em que está tudo ao monte e fé em Deus porque há muita coisa a funcionar ao mesmo tempo. Aqui funciona a colagem, o recorte, mas às vezes nós precisamos dela para as experiências. Fazemos aqui muitas actividades orientadas. Aqui também fazem

desenho. O desenho para mim é muito importante porque eles vão fazendo grafismos e vão criando também... e penso que é um material que eles também têm em casa, estás a perceber? Ao mesmo tempo também é assim uma certa ligação ao que há em casa e não haver assim um corte. Enquanto que há miúdos que já cá andaram, os que vêm de novo já estão habituados a fazer desenhos.

Orlanda – Estas crianças que entraram de novo estavam habituadas a desenhar em casa?

Madalena – Os pais são professores, alguns... e têm lápis e canetas em casa. Mas por exemplo, já a trabalhar com a tesoura é uma desgraça. Uma pessoa pensa que lá por terem tesoura em casa, já sabem recortar, mas o que acontece é que os pais não lhas dão por acharem perigoso.

Orlanda – E a garagem, porquê?

Madalena – Eu acho a garagem um bocado machista, mas as meninas gostam mais de ir para a casinha e os rapazes para a pista. Eu pus a pista lá fora no gabinete das educadoras porque ficam com mais espaço... e eu acho que os rapazes gostam muito de brincar com a garagem... e há meninas que também gostam. Eu tenho um menino já desde o ano passado que eu sei que para ele a pista é muito importante e eu não quis deixar de a pôr. Esse menino passou a ser assíduo quando eu introduzi a pista. Ele que não vinha à tarde, passou a pedir aos pais para vir por causa da pista, estás a perceber? Depois como eu já sabia que ele gostava também pus a garagem.

Orlanda – Então a garagem já está também desde o princípio do ano?

Madalena – Já, já

Orlanda – Então quais os espaços introduzidos já ao longo deste ano?

Madalena – O médico... porque havia lá a loja, mas já não há... a ciência também foi há pouco tempo... eles ali podem fazer experiências... o computador já está montado e vai ser introduzido agora após esta interrupção... Ah, esqueci-me de dizer que a plasticina e a pintura sempre estiveram e funcionam no *hall* de entrada, lá fora. Lá também fazem colagens em volume com cartões.

Orlanda – Como é que surgem as alterações?

Madalena – O médico foi introduzido já durante o ano, foram eles que pediram. A Ciência também apareceu há pouco tempo. Eles ali podem fazer experiências. Apareceu porque fizemos uma experiência do flutua, não flutua e depois ficou o material aqui para lembrar o vai ao fundo e o que não vai. Depois fizemos outra experiência com fios eléctricos e com lâmpadas para acender e fomos pondo aqui as coisas, percebes? Depois também pus aqui estas garrafas por causa do som e eles brincam com os sons, fazem música.

Orlanda – A propósito, o que é que tu achas que as crianças devem aprender no J.I.?

Madalena – Eu gosto muito que eles brinquem e que o que fazem seja valorizado para que tenham auto-estima quando forem para a escola. eu costumo dizer que se eles estão felizes, eu estou, estás a perceber? Porque eu gosto muito de estar com eles... que não aprendam coisas... que eles cresçam e que vão aprendendo coisas que lhes vão ficando e que sejam

importantes para eles pela vida fora... sei lá... serem amigos, relacionarem-se bem uns com os outros... aceitarem os outros, mas também fazerem-se aceites... estás-me a perceber?... Não te sei explicar... tu estás a entender?...

Orlanda – Sim...

Madalena – Não é que eles saiam daqui a saber... ó pá, não sei... mas acho que é muito mais importante a saírem daqui... felizes... isso é muito importante... valoriza--lhes a auto-estima, serem capazes de ultrapassar certos problemas que surgem, ajudá-los a resolverem-nos... estás a perceber... eu não te sei explicar

Orlanda – Obrigada... Sabes uma coisa? Gostaria de conhecer a tua opinião acerca da importância (ou não) do J.I. na vida das crianças?

Madalena – O J.I. é importante, sem dúvida, porque no fundo há uma orientação minha, não é?

Orlanda – E qual é essa orientação especificamente?

Madalena – Ó pá... eu acho este tema muito giro... Os meus meninos têm amas... não precisavam de vir para aqui só porque os pais não estão em casa... percebes? Estes meninos aqui têm amas ou estão com os pais... porque o J.I. acaba às 15.30 H...

Orlanda – Então porque é que tu achas que eles vêm para cá?

Madalena – Por uma questão pedagógica, não é? Ó pá... porque no J.I. a criança sai de casa... contacta com outras crianças.

Orlanda – Então e nas amas?

Madalena – Também, mas aqui há mais actividades e a criança contacta com outras realidades que não tem hipótese de contactar na casa dela.

Orlanda – Achas que o J.I., da rede pública, é o patamar da escola do 1º ciclo?

Madalena – Não. Às vezes... por acaso é muito giro... este ano não me aconteceu, mas já tive meninos que frequentavam o Particular e que os pais os tiraram um ano antes para os porem aqui

Orlanda – E achas que isso é porquê?

Madalena – Porque eles acham que é a preparação para a escola primária. Porque eles acham que aqui fazem-se actividades que favorecem o desenvolvimento para a criança que vai para a escola e contacta com crianças que para o ano vão estar na mesma turma. Se calhar os pais pensam que por estarmos no mesmo espaço da escola primária eles vão aprender a ler e a escrever antes de irem para a escola, estás a perceber? Eles até quando dizem que vêm para cá, não dizem que vêm para o J.I., mas sim para a escolinha.

Orlanda – E o J.I. que não está no espaço da escola do 1º ciclo, como é que achas que é visto? Concerteza que já trabalhaste sem ser no recinto da escola...

Madalena – Pois já... é, de facto, a mesma ideia, apesar de estarem quase todos nos espaços das escolas ou muito perto.

Orlanda – Como é que tu achas que operacionalizas aqueles objectivos de que me falaste atrás? Ou seja, o que é que fazes aqui com as crianças para prosseguires o que me disseste que eram as tuas intenções pedagógicas?

Madalena – Normalmente nós entramos, damos os bons dias todos sentados aqui. Conversamos e estamos à espera dos que vêm atrasados. Porque eu não concordo... já falei com os pais sobre isso, mas alguns meninos chegam sempre atrasados porque os pais não estão para se levantar mais cedo... acham importante o filho vir ao J.I., mas também acham importante ele ir ao café com eles, mas levantarem-se mais cedo é que não! Depois de estarmos a conversar eles vão fazer as actividades para os diferentes cantos e depois há o lanche às 10.30 H. Eu tenho mais meninos com quatro anos do que com cinco e então eles precisam de brincar mais. Preferem fazer mais recortes, mais desenhos, actividades mais orientadas... registos. Eu exijo mais, entre aspas, às de cinco anos. Os meninos de cinco anos já sabem que quando se conta uma história eles fazem sempre registo... enquanto que os de quatro fazem, mas não têm obrigatoriedade. Mas eles gostam de sentir essa obrigatoriedade porque vão para a escola para o ano, estás a perceber? E outra coisa: também depende do tempo. Se por acaso tiver bom tempo eles passam muito tempo lá fora a brincar porque este recreio é muito bom para brincar ao faz-de-conta. Às vezes ficam lá fora a brincar na areia. Eu não sei dizer tudo... tu depois vais ver que eu não sou assim muito programada. Às vezes pode surgir uma coisa gira no meio da conversa e nós vamos para aí e fazemos e outras vezes pode não surgir, entendes? Agora vai surgir o computador, não é? Vamos discutir as regras para sabermos como vai ser utilizado...

Orlanda – Mudamos de assunto?

Madalena - Sim senhora, faz favor de dizer.

Orlanda - Que imagem de educadora tens de ti própria?

F – Olha, eu vou-te dizer uma coisa: eu tenho uma imagem muito positiva e uma que eu tenho muito negativa. Sou uma sujeita ao mesmo tempo muito desorganizada, mas é desorganizada porque faço montes de coisas ao mesmo tempo com os meninos, estás a perceber? Porque um pede-me ajuda para ali, outro para acolá e depois chega a uma altura está tudo... e eu perco-me... nesse aspecto eu acho... e eu acho que tento ter uma relação afectiva muito grande com os meus meninos - e os meus meninos são os meus meninos, percebes? No início do ano eu mal os conheço... são uns miúdos assim... olha, são uns miúdos que andam para aqui, mas depois começo a ter relações de amizade com cada um e são os meus meninos. Isso é que eu acho positivo em mim. Agora negativo... eu tenho consciência que falho muito, de certeza. Agora... segunda feira eu vou ter aqui a minha mesa direitinha, arrumadinha... aí sexta feira já vais ver um montão de coisas aqui em cima da mesa... nós vamos fazendo, organizando, pondo e o tempo não dá para tudo, sabes?

Orlanda – A respeito de decisões... quando e como decides o que vais fazer com as crianças?

Madalena – Olha, é assim: às vezes eu não decido com eles... imponho! Decido com eles quando estamos a conversar... surge assim uma ideia, estás a perceber? Nós aplicamos essa

ideia... trabalhamos... às vezes pode ser uma coisa que surgiu... por exemplo, no outro dia foi muito giro... nós temos um livro de receitas itinerante que surgiu a seguir ao Natal. Estava no Plano Anual de Actividades do Agrupamento... sabes que nós agora temos que programar tudo em Setembro sem conhecer os meninos. Porque fazemos o Plano Anual de Actividades do Agrupamento e depois durante o ano eu decido com eles, quando estamos a conversar... outras vezes não é assim e eu imponho. Por exemplo, o livro de receitas era para surgir na semana da alimentação, de acordo com o Plano, mas só surgiu a seguir ao Natal porque foi quando uma menina falou das filhoses da avó. Então organizámos o livro, fizemos o livro e depois esse livro tem circulado pelos pais. Por exemplo, no outro dia houve um miúdo que trouxe amêndoas, sabes?... Ai... isto se calhar já estás cansada de me ouvir...

Orlanda – Não... não... por favor... de maneira nenhuma...

Madalena – Trouxe amêndoas porque foi... trouxe não... trouxe um ramo de amendoeira em flor para mostrar aos meninos. Entretanto coincidiu que no Batatoon vinha a lenda das amendoeiras, percebes? E a partir da amendoeira que ele trouxe, eu contei a lenda que é lindíssima... não conheces?

Orlanda – Não, essa vais um dia contar-ma, sim?

Madalena – É muito linda, eu conto-te... por acaso também não conhecia. Contei-lhes a lenda, eles fizeram o registo e fomos procurar num livro de receitas se algum menino tinha feito uma receita de amêndoas... com amêndoas: Ah! Entretanto eu em casa tinha amêndoas em casca, trouxe e eles viram e fizemos depois culinária. Por acaso uma criança tinha uma receita da tarte de Santiago...tu já comeste?

Orlanda – Tarte de Santiago de Compostela? Hum...já... já... é deliciosa!

Madalena – E então fizemos essa receita. Eles comeram, os pais também comeram... e às vezes surge assim... que se combina na hora com eles... outras vezes pode não surgir nada, percebes? É assim... ó pá... é um bocado assim.

Orlanda – Tens como referência pessoas com quem tenhas trabalhado, autores, influências mais significativas na tua maneira de ser/estar como educadora... o que te parece? As tuas opções têm surgido donde, essencialmente?

Madalena – Acho que foi de ir conhecendo pessoas que trabalhavam. Eu normalmente tive sempre sorte de trabalhar em J.I. de dois lugares e de irmos partilhando as coisas, irmos ajustando... porque eu já não trabalho nada como trabalhava, como aprendi. Ficou alguma coisa, não é? Eu penso que quem teve uma grande influência ao mesmo tempo foi a minha orientadora de estágio que me ajudou e que era extremamente rigorosa e que... foi o meu ano de estágio, estás a perceber... com as orientações dela. Agora de leituras, sabes como é que é... nós também... agora que falaste em autores... acho que era *AS CRIANÇAS DE VILMA*... esse livro influenciou-me um bocado e ao mesmo tempo há pouco tempo também aquele *AO REDOR DA MESA GRANDE*, sabes? Fez com que eu comesse a usar a mesa grande... andávamos sempre desgraçados aqui no chão que é horrível... é preferível ali a mesa...

Orlanda – *AS CRIANÇAS DE VILMA*, porquê, Madalena?

Madalena – Porque ela brincava com eles e ia construindo, estás a perceber? Com pouco que tinham iam construindo em conjunto coisas, estás a entender? Acho que foi... tem piada porque acho que já há muito tempo que não vejo esse livro lá em casa...

Orlanda – E AO REDOR DA MESA GRANDE?

Madalena – Ah! Porque ela ao mesmo tempo tem muitas regras, sabes? Há muita conversa, decide-se muita coisa em conjunto e ao mesmo tempo há muitas regras que vão funcionando porque as crianças vão entre elas discutindo, estás a perceber? Por exemplo, nós sabemos que aqui não se pode correr na sala, não se pode fazer certas coisas porque surgiu entre eles e não há nada escrito. Eu não gosto de escrever porque acho que cada um tem que saber o que é que há-de fazer... Porque eu acho que há coisas que não têm que estar escritas! São coisas da vida diária... porque às vezes se calhar até podemos andar a correr aqui na sala quando fazemos algum jogo, não é? Depois é um contra-senso estar escrito que não se pode correr na sala e andarmos a correr...

(rimo-nos ambas)

Orlanda – Mas pode-se ou não se pode correr na sala (rio-me)?

Madalena – Não se pode correr na sala!... Por exemplo, eles sabem que só podem estar quatro na casinha, mas nunca falamos nisso... às vezes estão cinco e está tudo bem... continuam... às vezes eles também vêm dizer que estão não sei quantos lá fora... o único sítio que está mais controlado é a pista que está lá fora no gabinete das educadoras e mesmo assim às vezes estão lá três em vez de dois e lá não estão muito sobre o nosso controlo... eu tento não estarem lá dois reguilhas juntos porque como estão sozinhos podem surgir problemas...

Orlanda – E a questão da avaliação, o que achas?

Madalena – Olha, tenho uma capa individual para cada criança, estás a ver ali?

Orlanda – Uma capa individual que na lombada tem o primeiro nome de cada criança... uns nomes estão escritos por adultos, outros por crianças...

Madalena – É conforme... se eles já sabem escrever o nome... eles escrevem, senão escrevo eu, mas eles de qualquer maneira fazem a sua marca que é para saberem que é deles, apesar deles depois começarem a associar o nome à marca. Depois têm a capa com os trabalhos e eu vou por aí avaliando se o que fazemos vai no caminho certo ou não... eu não te sei dizer exactamente o que faço... eu sou aquilo que sou e mais nada!

Orlanda – Muito obrigada por toda esta disponibilidade... já tenho um retrato teu, das crianças que aqui estão contigo, das tuas razões e formas de organização... Na próxima semana cá estarei para nos conhecermos melhor... Muito obrigada, Madalena.

Madalena - Eu também gostei.

**ENTREVISTA REALIZADA A 04 DE DEZEMBRO DE 2000 NO J.I. DO  
CRUZEIRO À EDUCADORA MAILDE (15.30H)**

Orlanda – Estas conversas, tal como combinámos, Matilde, são conversas em que tem toda a liberdade de dizer o que entende e se entende... por isso, se quiser podia começar por falar de si...o que é que acha?... como não nos conhecemos...

Matilde – Portanto tenho... trabalho com crianças há 25 anos...

Orlanda – Hum, hum...

Matilde - Faço uma coisa que gosto muito de fazer... isto não foi no curso de educadora...eu antes de tirar o curso de educadora tinha o curso de auxiliar e depois fiz o curso de promoção\_

Orlanda – Sim...

Matilde – E o curso de auxiliar?

Orlanda – Quando começou o curso achou que não ia gostar?

Matilde – Não...eu tive problemas com pessoal que me levou a não querer estar no curso nessa altura e a directora da escola disse-me assim “tu podes exercer ou não exercer, só há uma coisa que eu te digo: é que se não fores educadora erras na vocação”.

Orlanda – E hoje concorda com ela?

Matilde – Neste momento concordo...neste momento concordo. Já pensei muitas vezes nisso...isto foi há 30 e tal anos.

Orlanda – Porquê? Porque é que gosta tanto de ser educadora?

Matilde – Porque realmente acho que tenho vocação...se é que é preciso ter vocação...

Orlanda – Como é que vê que a tem?

Matilde – Porque me sinto bem enquanto o faço e sinto que é uma responsabilidade muito grande...mas também ao pensar... cada vez que reflecto naquilo que faço, nunca me sinto arrependida daquilo que fiz.

Orlanda – Porque é que será uma responsabilidade assim tão grande?

Matilde – Porque eu acho que está na nossa mão, na nossa maneira de ser, de fazer e de agir e principalmente no nosso comportamento... transmitimos muito mais pela maneira como somos do que por aquilo que dizemos. Eu acho que é através disso que nós...vá lá...não é o termo que eu queria usar, mas é o que me surge agora... ensinamos... é através daquilo que somos.

Orlanda – Porque é que diz não querer usar o termo ensinar?

Matilde – Porque eu não sei... eu não gosto muito do termo ensinar, gosto muito mais do termo educar...

Orlanda – Quer explicitar onde encontra a diferença entre os termos, na sua opinião?

Matilde – Ensinar é despejar, introduzir... educar eu acho que é muito mais, é ajudar a ser, ou ensinar a ser... p'ra mim é diferente, não sei... se calhar não sei expressar-me... mas para mim é assim. Ensinar eu acho que é mais...uma pessoa debruçar-se sobre determinadas matérias e sobre determinados temas, vá lá... preparar, por exemplo, como disse há dias, preparar a criança para entrar na escola. Educar, não, eu acho que educar é muito mais abrangente... o que eu quero dizer é que talvez muitas vezes eu não saiba expressar-me..., por exemplo, como disse, há dias, preparar a criança para entrar na escola. educar, não, eu acho que educar é muito mais abrangente... [...] educar é, eu sei lá, saber falar, saber ouvir, saber comportar-se para que o outro aprenda com aquilo que eu sou e não só com aquilo que eu digo ou faço. Talvez também seja ensinar, ao fim e ao cabo, não sei se já não estou a entrar em contradição.

Orlanda – Concerteza, Matilde.

Matilde – E então quando eu tirei o curso de auxiliar de educação é verdade que eu não fui exercer. Pronto, não fui exercer.

Orlanda – E não foi porquê?

Matilde – Pronto...isso é um assunto que passou e eu não queria falar...

Orlanda – Pronto, passemos adiante... Passado quanto tempo foi trabalhar, então?

Matilde – Depois eu... o curso era tirado com o segundo ano, eu no fim de tirar o curso fui continuar a estudar e fui até ao sétimo. Depois no sétimo ano eu parei, deixei de estudar, fiquei talvez uns dois anitos ou três e depois fui trabalhar.

Orlanda – Nesses dois anos ou três exerceu outra actividade profissional ou esteve em casa?

Matilde – Estive em casa... depois fui trabalhar, fui trabalhar e gostei. Estava a trabalhar há cinco anos quando surgiu o curso de promoção, estava eu a trabalhar em Santa Bárbara. Eu vim, fiz logo o primeiro ano do curso de promoção.

Orlanda – Frequentou o primeiro curso de promoção que foi leccionado aqui na cidade?

Matilde – Sim, em 80/82, enquanto que eu já tinha feito o outro em 67/69.

Orlanda – Desculpe, onde fez o curso de auxiliar?

Matilde – No Porto, no Instituto Vanveller. Portanto era muito aquela linha da Paula Frassinetti porque eram as mesmas freiras que davam as aulas.

Orlanda – E este curso que fez de promoção, que linha seguia?

Matilde – Foi no Magistério...

Orlanda – Mas a orientação pedagógica do curso qual era?

Matilde – Era um bocado...foi assim naquela fase um bocado de transição...quase que não se sabia o que é que se fazia.

Orlanda – Ah, sim? Porquê? O que é que se ensinava no curso?

Matilde – As matérias eram mais ou menos as que eu tinha dado, mas eu ainda hoje, ainda às vezes digo até para a Elisa, a moça que trabalha comigo, “eu ainda hoje considero que aprendi mais no meu curso de auxiliar do que no de educadora”.

Orlanda – Quer explicar-me porquê?



Matilde – Pois isso é que eu não sei explicar. Quando eu tirei o curso de auxiliar de educação trabalhávamos à base dos temas de vida. Depois eu estive a trabalhar num lugar as crianças puxavam por mim...

Orlanda – O que entende por isso, pelas crianças puxarem por si?

Matilde – Exigiam e davam. Uma pessoa tinha que procurar algo que as satisfizesse.

Orlanda - Porquê? Acha que as referidas crianças tinham características especiais para isso?

Matilde – Tinham, eu acho que tinham... ou tinham, ou eu se calhar, sem me aperceber fiz com que tivessem. Os pais entrosaram-se muito no Jardim onde eu estive. Era talvez um jardim que nunca tinha dado nada... que para terem a escola aberta quase que andavam a pedir por favor e eu cheguei a ter vaga, lugar para 45 e a ter lá 50 e tal porque não conseguia conciliar. Portanto aquilo começou a expandir muito. Os pais entrosavam muito, entrosavam-se muito no Jardim e tive uma vez uma senhora, uma mãe que além de ser professora primária era educadora também, ela tinha os dois cursos, mas estava a exercer o de professora primária e diz assim “o Jardim é a Matilde” e eu disse “olha, Carmo, mais devagar” e ela disse “é, quando se fala no Jardim fala-se na Matilde”. Porque realmente eu fui para lá, havia 12 meninos e depois aquilo começou a desenvolver.

Orlanda – A Cina acha que os Jardins de Infância são o “espelho” dos educadores?

Matilde – Eu acho que os Jardins são o espelho dos educadores, mas os educadores também são o espelho dos Jardins. Porque se um Jardim se funciona mal por causa da educadora vai abaixo.

Orlanda – Entende que os Jardins dependem essencialmente dos educadores que lá trabalham?

Matilde – Não digo essencialmente, mas que dependem muito, muito mesmo.

Orlanda – Para além dos educadores, de quem dependem fundamentalmente? O sucesso de um Jardim de infância está dependente de quê, ou de quem, na sua opinião?

Matilde – O sucesso do Jardim...agora estava um bocado confusa, mas referindo-me propriamente ao jardim oficial (porque esse é da educadora e o particular não é porque a educadora não tem liberdade) é da educadora que depende o seu sucesso.

Orlanda – Quantos anos tem a Matilde?

Matilde – 59.

Orlanda – Qual a sua categoria profissional?

Matilde – Educadora do Quadro Único desde o primeiro dia que concorri. Com tanta sorte que me perguntaram se eu tinha ido ao Deus Pinheiro ou ao Soares e eu disse “olha, fui aos dois e tive sorte”.

Orlanda – (rimo-nos). Neste Jardim de Infância, a Matilde está há quanto tempo?

Matilde – Vou em 12, estou no 12º.

Orlanda – Quem são estes meninos?

Matilde – São a minha vida.

Orlanda – Ah, ah... porquê?

Matilde – Porque eu geralmente ao fim de semana estou doente e durante a semana não tenho dores.

Orlanda – Então diz-me quem são esses “curandeiros”...?

Matilde – São crianças que precisam muito de ser apoiadas, portanto é um grupo muito heterogéneo, tanto a nível social como a nível etário, vão desde os três anos feitos em Novembro até aos sete anos a fazer agora em Janeiro.

Orlanda – O que é que acha dessa heterogeneidade?

Matilde – É mais difícil para nós porque exige de nós uma multiplicação de trabalhos, de compreensão e até de linguagem.

Orlanda – Relativamente às crianças, considera que é melhor constituir grupos homogéneos ou, pelo contrário, heterogéneos?

Matilde – Olhe, eu não sei. Acho que tem prós e tem contras, não é? Temos que ver.

Orlanda – Quais são os prós e os contras dos grupos heterogéneos?

Matilde – Mas para mim ou para elas?

Orlanda – Estou a referir-me às crianças...

Matilde – Para elas se a educadora tiver cuidado acabam por não ser prejudicadas, pelo contrário.

Orlanda – Então quais os aspectos positivos?

Matilde – É que os pequeninos mesmo sem nada lhes ser imposto eles vão aprendendo.

Orlanda – Quais serão os contras dos grupos homogéneos?

Matilde – Os contras acho que são mais para nós porque exige mais de nós.

Orlanda – E acha que traz algo de positivo para o educador?

Matilde – Eu acho que os grupos heterogéneos são positivos para nós porque nos obriga a não cair na monotonia. Porque se nós tivermos um grupinho só de cinco anos... e eu já tive... uns três, quatro anos seguidos num Jardim onde havia possibilidades disso, não é? E a gente, pronto, cai um bocado mais na rotina. Assim não, eu tenho que procurar que o de cinco me compreenda e o de três também porque eu em determinadas horas do dia tenho de falar para todos ao mesmo tempo, não é?

Orlanda – Se pudesse escolher... imagine que estava a coordenar um Jardim de Infância com várias salas de actividades. Defenderia junto das colegas que os grupos fossem homogéneos ou heterogéneos? Como tão bem sabe as crianças poderiam ser agrupadas por idades, por exemplo, ou por outros critérios... O que escolheria a Matilde?

Matilde – Eu já estive coordenadora pedagógica numa instituição e claro, não foi por iniciativa minha, porque já funcionava assim e eram homogéneos.

Orlanda – E se a Matilde tivesse que organizar a constituição dos grupos, como o faria?

Matilde – Homogéneos, para um melhor enriquecimento dos mais velhos.

Orlanda – Se me deixasse, gostaria de compreender bem o que entende sobre preparar uma criança para entrar na escola?

Matilde – É educar, mas não é assim num espírito tão abrangente. Eu acho que a educação no Jardim de Infância é... lá vou eu cair outra vez no mesmo erro...

Orlanda – Diga que de certeza é importante...

Matilde – Mas eu vou cair no mesmo erro porque... a educação é mais por osmose, não é? Uma transmissão por osmose...

Orlanda – Então considera que educar é transmitir...

Matilde – É transmitir muito mais do que conhecimentos desses que se usam para ensinar.

Orlanda – Desculpe a insistência... O que é esse mais?

Matilde – O termo ensinar usa-se mais para ensinar a fazer isto, ensinar a fazer aquilo. Educar... pronto, lá está, se calhar eu vou cair no mesmo erro... é que para mim educar é dizer-lhe “vai limpar o narizinho... olha como eu faço... é preciso sentar assim... na hora de comer é assado... na hora de deitar é esta maneira... em casa deves ajudar a mãe... em casa devemos deixar os sapatinhos no lugar...”. As mães notam isso e não sei, eu acho que nem toda a gente que se dedica ao ensino se preocupa com essas coisinhas.

Orlanda – Obrigada, percebi perfeitamente. Vou agora pedir-lhe que me conte como corre o seu dia aqui no jardim?

Matilde – Como é que decorre?

Orlanda – Sim, como diria que é o seu quotidiano pedagógico?

Matilde – Quais são as actividades que eu uso?

Orlanda – O que quiser dizer sobre isso...

Matilde – Os meninos têm momentos de actividades livres onde cada um escolhe o jogo que quer. Depois tenho horas em que eles fazem aquilo que eu digo que vamos fazer. Geralmente conto histórias, uso também fichas de desenvolvimento mais com os de 5 anos, só que os outros muitas vezes, coitadinhos, vêem e também querem e eu dou-lhes. Eles riscam as folhas todas e eu digo-lhes “está lindo, muito lindo”. Então agora que eu tenho fotocopiadora às vezes até aos de 3 dou porque eles têm muita pena de verem os outros com uma casa para fazerem o sol em cima da casa e as cortinas na janela, dar o em baixo e em cima, a direita, como ainda hoje. Os pequeninos também querem. Coitadinhos, dar-lhes só uma folha ou só mandá-los fazer um jogo, não, eles também querem e eu dou-lhes. Depois também daí vê-se a evolução. Eles põem na pasta e depois os pais vêem o que eles faziam aos 3 anos, o que faziam aos 4 ou 5, eu acho que é muito importante.

Orlanda – Acha importante que cada criança faça aquilo que quer...

Matilde – Acho, porque se ele está com o jogo que quer é porque ele gosta daquilo e vai dar largas à sua imaginação e à sua criatividade e se eu me imponho, ele pode nem lhe agradecer e põe para o lado. É muito importante que eu lhe diga “vai buscar o joguinho que tu quiseres” e ele no fim de fazer aquele pode ir buscar outro sem me dizer nada, só que aprendem logo desde o princípio do ano que podem pegar nos jogos que querem, estão todos acessíveis à mão, só que não vão buscar um sem arrumar o outro. Isso é uma coisa que algumas colegas acham que eu

sou demasiado organizada, mas eu não faço esforço nenhum para que isso aconteça e quando vier passar as três semanas aqui verá que eles fazem isso e se algum vai e deixa o jogo fora do lugar, o outro diz “olha que este não é daqui”, e ele muda e eu não faço esforço nenhum para que isso aconteça, mas eu acho que para mim é importante eles aprenderem a ser organizados, porque eu acho que a organização é muito importante. Eles fazerem o que querem e o que gostam está bem.

Orlanda – Porque acha importante incluir aquilo que entende que os meninos devem fazer?

Matilde – Porque é muito importante que nós nos juntemos, juntamo-nos na mantinha, cada um na sua almofada, ou conversamos... às vezes combinamos o que é que vamos fazer e cada um diz uma coisa e temos que chegar a uma conclusão... e quando não chegamos a uma conclusão decido eu. E então, sei lá, “hoje não quero fazer desenho”. “Ai não queres, então o que queres fazer, mas porque é que tu não queres? Então olha, estás cansado, descansas um bocado”. “Ah, mas eu quero fazer”. Ele acaba por fazer. Costuma-se dizer que todo o burro come a palha, é preciso é saber-lha dar.

Orlanda – Como é que a Matilde trata os seus meninos?

Matilde – Como se eles fossem meus filhos.

Orlanda – Tem filhos?

Matilde – Não.

Orlanda – Eu também não. É casada?

Matilde – Não.

Orlanda – Eu sou, tenho 44 anos, acho que ainda não lhe tinha dito e o meu curso de educadora é do João de Deus, fiz também um percurso por uma escola Freinet, trabalhei em cooperativas de educação especial, equipas de educação especial, tirei uma especialização em deficiência mental e motora, fiz um D.E.S.E. em Problemas Graves de Cognição, tenho 22 anos de serviço, dos quais 19 em educação especial. Sou tal como a Matilde, Educadora do Quadro Único. O restante já sabe: estou a fazer um mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro e a minha tese está a ser orientada pela Prof. Dra. Maria do Céu Roldão. Voltando ao nosso tema da educação pré-escolar, gostaria de saber se sente que tem uma predilecção por este nível de ensino, ou acha que gostaria igualmente de outro ou outros?

Matilde – Não, eu gosto do que faço, não quer dizer que eu não fosse capaz de o fazer noutro qualquer. Se tivesse que escolher agora eu não escolhia outro. Mas se em determinada altura eu tivesse tido oportunidade de trabalhar num ou noutro, eu acho que não tinha dificuldade de me adaptar a outro. Eu digo isto porque já tive oportunidade de preparar particularmente pessoas maiores para determinados anos e tive capacidade. Eu gostava muito porque o que me levava mais a gostar era o que elas me diziam e o sucesso que elas davam.

Orlanda – Sim senhora. A Matilde tem algumas preocupações em relação à educação pré-escolar em Portugal?

Matilde – Tenho.

Orlândia – Quer dizer então quais são as suas?

Matilde – Eu acho que a educação pré-escolar ainda não lhe é dado o valor que ela tem. Não é bem o valor, é não é compreendida como deveria ser: não é obrigatória; eu não sei se acho que devia ser, não sei se deveria ser, mas acho que devia era ser possibilitada a todos e nem todos têm possibilidades disso. Eu não quero dizer que seja obrigatória, mas acho que é necessária pelo menos a partir dos três anos. Eu costumo dizer que até aos três anos, isto quando eu trabalhava em lugares onde havia creches, até aos três anos, as instituições funcionam para os pais. A partir dos três anos, elas funcionam para as crianças. Portanto eu acho que a partir dos três anos todas as crianças deviam ter a possibilidade de... era ajudar muitas crianças que chegam à escola e que não têm depois aquela... pronto, aquele desenvolvimento e aquela possibilidade que outros têm. E depois disso, muitas vezes permite nas escolas, que eu já me apercebi disso e já me apercebi de crianças minhas que foram para a escola e depois, claro, elas vêm-me contar como é que foi e como é que não foi, não é? E lembro-me uma vez uma que me disse, digo-lhe eu assim “então, Marta, foi muito difícil?” “Não, eu já sabia fazer aquilo, eu só não sabia o nome”. Só que muitas vezes elas chegam lá e como as pobres das professoras primárias têm que dar aquilo que elas chamam propedêutica, não é? Que nós damos e muitas vão sem terem o Jardim, sem terem visto nada e elas têm que estar ali... e os nossos ficam ali a olhar para o balão e alguns perdem um bocadinho o interesse.

Orlândia – Quer explicar-me a sua expressão “pobres das professoras primárias”? Desculpe, mas não apanhei bem o seu raciocínio.

Matilde – Porque às vezes têm que dar só para três ou quatro que não tiveram isso e se todos estivessem estado para ela seria muito mais fácil.

Orlândia – Obrigada, Matilde, pelo seu esclarecimento. Será que eu posso afirmar que a Matilde considera que a frequência do Jardim de Infância é determinante no sucesso escolar dos alunos?

Matilde – Acho que sim.

Orlândia – E porquê, pergunto eu?

Matilde – Precisamente por isso. Porque elas vão já com uma abertura diferente, com uma facilidade diferente, com... até com uma capacidade de ouvir, de estruturação do raciocínio... eu acho que sim, que é completamente diferente.

Orlândia – E considera essa importância igual para todos os meninos, ou não?

Matilde – Eu acho que sim, porque todos vão para a escola.

Orlândia – A Matilde frequentou o ensino pré-escolar?

Matilde – Eu? Não havia!

Orlândia – Eu também não. A Matilde teve sucesso na escola?

Matilde – Tive, felizmente.

Orlândia – Então e também considera que nos fez falta?

Matilde – Ah, não, nessa altura não ia nenhuma criança e nessa altura na escola era só ensinar, era empinar. Alguns conseguiam empinar, outros não. Mas também lhe digo: nunca consegui empinar coisa que eu não compreendesse.

Orlanda – Há mais alguma preocupação que queira referir?

Matilde – Eu acho que devia haver mais facilidade de ajudar, pois eu sei lá... em alguns lugares já começam a dar almoço, outras não têm possibilidades de... e todas essas coisas que estão muito desniveladas. Como aliás está tudo, não é só no pré-escolar, é tudo, alguns têm à porta de casa e outros têm de andar x km, a Saúde, alguns vão três e quatro vezes e não apanham consulta... não é só na Educação. Depois também devíamos aqui falar do sistema curricular, mas eu não queria entrar nisso.

Orlanda – Não? Então está bem, mas pode-me dizer porquê?

Matilde – Isso fica para si.

Orlanda – (rimo-nos). Essa teve graça, mas não gosta de tratar as questões curriculares?

Matilde – Não, eu gosto e já nos debruçámos sobre isso, mesmo a nível de grupo e tudo, mas acho que não é assim muito importante. Eu sinto, eu sinto essas necessidades e isso, mas sinto mais pelos outros do que por mim, porque eu até nem me posso queixar muito, eu sou uma felizarda. Sou, porque tenho um grupo de pais que são fantásticos. Quando eu vim para aqui as colegas, quando eu vim para cá: “coitada, que peninha de ti, aí onde foste cair”... Eu achei muito estranho, na primeira reunião de núcleo disseram-me: “onde é que tu estás?” Eu tinha estado sete anos ali em Encosta, no Centro Social, portanto já conhecia o meio mais ou menos e algumas das colegas... por exemplo, havia filhas de colegas que tinham sido minhas alunas.

Orlanda – Mora longe do Jardim, a Matilde?

Matilde – Não, moro aqui na mesma rua. Mas já morava cá antes de vir para cá.

Orlanda – Se eu lhe perguntasse... e se achar que a questão não é interessante está no seu direito... se eu lhe perguntasse quais são os seus métodos de trabalho, o que me diria?

Matilde – Os meus métodos de trabalho? Olhe, eu não sei dar-lhe nomes, não sei dar-lhe nomes.

Orlanda – E considera que lhe perguntei nomes?

Matilde – Porque eu acho que há uma maneira de nós trabalharmos... para mim o mais importante no Jardim de Infância é ver a criança feliz. É a primeira coisa que eu procuro e uma das observações que os pais normalmente me fazem, é de que eles vão na rua e conhecem-se uns aos outros e os pais uns dos outros. Isso para mim é muito importante: que o meu grupinho seja uma família e portanto eu trabalho nessa base. A minha primeira preocupação no princípio do ano, é fazer uma família e depois vamos por aí adiante. Muitas vezes pergunto-lhes “o que é que vocês querem fazer? O que vamos fazer?”. Um quer esta história, outro quer aquela e às vezes eu digo “agora vamos ver uma cassete, está bem? Qual querem?”. E um diz assim: “os dálmatas (e outro) O capuchinho”. É uma risada, quero dizer, levo assim, mas vamos fazendo umas coisinhas e não tenho tido queixas das professoras que têm recebido os meus alunos.

Orlanda – Muito obrigada. Quais são as suas grandes referências pedagógicas?

Matilde – Não percebi.

Orlanda – Onde vai “beber” o que faz com as crianças? A alguém, a obras, a algum modelo, à sua formação...

Matilde - No meu curso de educadora não foi, porque o que ensinavam era mais ou menos: o menino tem que viver a sua infância e para muitos eu acho que houve determinadas colegas que confundiram liberdade com libertinagem, mas eu nunca fui dessa linha. Eu acho que eles que têm que ser respeitados por cada um: pelo colega, por mim, pela auxiliar, para ele aprender a respeitar, não é? Aqui tem que haver regras porque... não digo regras rígidas... Vou contar uma coisa: há uma combinação entre nós. Os de cinco anos cumprem as regras do jogo, e então temos uma coisa combinada. Quando um de três anos não cumpre, não é chamado à atenção... se for um de cinco... Por exemplo: nós fazemos aquele jogo da barquinha... a barquinha vai carregada de... e combinamos o que é que a barquinha leva: frutos, animais ou isso. Um de três ou quatro pode repetir o que outro disse, mas o de cinco anos, se o fizer, bate-se-lhe as palmas e chama-se-lhe pata choca. Se for os de três anos, os de cinco anos já sabem que eles ainda não têm idade para interiorizar determinadas regras. Normalmente o dos três anos diz o que o outro do lado, que é maior diz. Mas de qualquer maneira eles pouco a pouco, sem ninguém lhes dizer nada, eles próprios vão interiorizando.

Orlanda – Se eu lhe perguntasse o que influencia mais o trabalho de um educador, o que me diria sobre isto?

Matilde – Acho que é a nossa maneira de ser.

Orlanda – É a nossa maneira de ser...e donde nos vem esta maneira de sermos educadores, que lhe parece?

Matilde – Da nossa educação, da nossa formação, dos nossos princípios, das nossas vivências. Para mim é isso: eu acho que uma pessoa de mal com a vida, que vive mal consigo mesma, não se pode dar bem com os outros... principalmente com os outros deste tamanho. Não sei, isso é a minha maneira de ver, não sei se é a sua, mas não sou eu que tenho de fazer-lhe questionários...

Orlanda – Mas teremos oportunidade de nos conhecermos mutuamente neste e noutros aspectos, concerteza. Se me permite, tenho outra curiosidade que gostaria de lhe perguntar, antes de entrar no vosso quotidiano pedagógico: como vê o seu modo de ser com os meninos?

Matilde – Eu sou uma parvalhona, sou uma parvalhona... (risos de ambas).

Orlanda – O que quer isso dizer, Matilde?

Matilde – Para isso eu posso-lhe contar uma história...

Orlanda – Ah, adoro histórias, então vá...

Matilde – Eu trabalhava numa instituição onde estava lá uma auxiliar que tinha um filho comigo. Quem me vir na rua acha que eu sou uma pessoa assim muito séria, muito sisuda... e ela achava que... o que é que eu faria com meninos dentro da sala, com meninos de dois anos e meio, porque eu estava com a “transição “ na altura. Então ela certamente olhava para mim e não

estava a ver-me a deitar-me no chão e eles a levantarem-me uma perna e o braço, a cabeça... e eu quando queria deixava, mas quando não queria eles puxavam todos... e ela não estava a ver isso. Então, pôs-se à porta da minha sala a espreitar, a escutar para ver o que é que se passava ali. Depois foi falar comigo e disse-me que estava admirada porque nunca pensou que dentro da minha sala se passasse aquilo que passava. Ela disse-me mesmo que tinha ido espreitar à porta já mais do que uma vez, estava à minha porta a ver o que se passava lá dentro, que estava admirada porque quem me visse cá fora não pensava que eu fazia isso.

Orlanda – Acho que para começar já tenho uma ideia de como é a Matilde... a educadora Matilde... há mais alguma coisa que considere importante acrescentar nesta nossa primeira conversa? Esteja à vontade...

Matilde – Eu acho que sim...

Orlanda – Então com muito gosto...

Matilde – Eu acho que é muito possível que de vez em quando me ouça dar um berro e eles ao ouvirem-me dar um berro se riam...

Orlanda – O que é que isso quer dizer, Matilde?

Matilde – Eles riem-se porque não têm medo. Eu sempre disse toda a minha vida que nunca me perdoaria a mim mesma se algum dia uma criança tivesse medo de mim. Eu lembro-me do Paulinho, coitadinho, e um dia já não sei porquê, disse-lhe: “eu dou-te uma surra, eu dou-te quatro palmadas nesse rabo, bato-te”. Outro chegou junto dele e disse: “não acredites que ela é mentirosa, ela não bate”... eu não gostei (ri-se), não gostei de ser mentirosa, da palavra mentirosa, mas acabei por ver que... e eu assim:” ó meu malandro, então eu sou mentirosa?”. Ele riu-se. “Olha que eu bato-te mesmo a ti”. Portanto: não quer dizer que eu não tome estas atitudes, mas eles já me conhecem. E os pais também. Este ano uma mãe veio-me pedir se eu lhe metia cá um filho e eu disse “então, mas ele não está bem onde está?”. “Ai não, porque assim e porque assado, porque já tive que o levar ao hospital porque lhe bateram, fizeram e aconteceram, e isto e aquilo”. Eu já tive cá outros dois filhos dela, mas este por necessidades dela teve que ir para um lugar onde estava todo o dia. E eu disse “está bem, mas olha que eu também bato, não pense que eu também não lhe bato”. Diz ela assim “eu sei, eu sei como é que a senhora bate e eu não me importo”. O que se segue é que o miúdo veio e a mãe agora tem visto as coisinhas dele, o que ele faz e diz que se eu não lhe dissesse que era ele, ela não acreditava. Eu também bato, às vezes também levam na mão porque um bateu no outro e tem que saber como é. Mas eu não posso fazer isso a todos porque eles viram-se para mim e alguns dizem-me que não dói. E eu às vezes digo assim “sabes que eu não dei para doer, é só para te lembrar. Eu não bati para doer, foi só para te lembrar, porque quando eu bater a doer, ai, Deus me livre então, Deus nos acuda”. Agora só há uma coisa que eu não suporto: é que batam na cara ou um puxão de orelhas, acho que se visse fazer isso me doeria muito aqui dentro. Agora se eles trazem umas calças de ganga, ou na mãozita, às vezes lá vai.

Orlanda – Obrigada pela sua disponibilidade, pela sua simpatia para comigo...

Matilde – Mas isso já desligou?



Orlanda – Não, desculpe, o gravador continua a trabalhar... quer dizer ainda mais alguma coisa?

Matilde – Há bocado falou-se porque é que eu gostava de estar aqui e tal e quando eu lhe disse que as colegas tiveram muita pena de mim e tal, há um tempo começaram-me a perguntar “então não concorres?” “Não, não, filha, esperas sentada”. Não é? Agora espera sentada porque agora só quando eu for para a reforma. Isto começou a modificar muito... os pais...eu era de cá e eu francamente concorri para cá por a minha mãe que achava que... pronto, quanto mais pertinho de casa estivesse melhor, “só não teres que andar na estrada, filha”. Olhe, fiquei cá e graças a Deus até hoje, vou em 12 anos e não houve assim um pai que me tivesse feito nada. Eles têm contribuído... como vê a minha escola, o meu Jardim de Infância é talvez um dos que tem (dos que eu conheço), televisão, vídeo, gravador e este ano comprámos a fotocopiadora, que acho que nem todos têm e é um meio pobre! Vê? E é um meio pobre! Mas os pais são extraordinários! Este ano na última reunião eu convoquei o Conselho Consultivo para lhes mostrar as contas, quis que eles vissem e depois eu tenho um pai que já é elemento do Conselho Consultivo vezreiro, já é o segundo filho que tem cá e quase sempre lhe calha. E então digo assim “olhem, este ano gastei mais 100 contos do que o que recebi”. E ele vai assim “então a Matilde costuma governar bem e este ano governou mal, como é que foi isso?”. “Olhe, porque resolvi mudar o material da casinha: tinha madeira e pus em verga...” e ele diz: “bem, as contas... deixe as contas que a gente quer ver a caderneta”. Quando viu o dinheiro da caderneta disse: “ai, ainda pode gastar mais uns 100...”. Mas o que eu quero dizer é que não tenho tido assim problemas com os pais. Ainda este ano quando estava na reunião, estava até a educadora dos apoios na reunião. Ela costuma também vir às reuniões. Eu nunca estipulei o que as crianças haviam de dar. Eles é que entre eles decidem se querem dar ou se não querem. Há muitos que não dão nada... e eu também não tenho necessidade, felizmente não tenho... e depois uma das mães disse: “mas acham que 1.500 escudos para o que a Matilde costuma fazer que chega?”. E eu disse: “eu não quero mais, eu não preciso de mais”. Portanto, quase sempre são eles próprios a puxar... eu nunca tive problemas desses. Eu acho que o Jardim não está assim tão mal equipado, vais ver o material que a gente tem. Eu agora, estes jogos assim muito fáceis já vou tirando para aqui porque eles fazem-nos de olhos fechados. No princípio tinha ali aqueles assim só de quatro ou cinco pecitas, mas eles agora já... Há dias um disse-me assim: “eu faço estel!” e eu disse-lhe: “faz, mas traz já outro porque fazes logo esse”, coitadinha, ela é pequenina e não percebeu e eu que é que lhe havia de dizer? Olhe, comecei-me a rir... mas é assim mais ou menos que eu trabalho com eles.

Orlanda – Sim senhora, mais uma vez muito obrigada pelo tempo que gastou comigo...

Matilde – Ah, mas ainda tenho mais tempo se quiseres...

Orlanda – Obrigada, já sinto que posso contar com a sua inteira disponibilidade. Até breve.

## **GUIÃO PARA REGISTO DAS OBSERVAÇÕES**

### **OBJECTIVO:**

- Servir de apoio aos registos sobretudo durante as observações iniciais

### **IDENTIFICAÇÃO**

- Educadora
- Data
- Tempos observados

### **DESCRIÇÃO**

- Alterações no espaço físico
- Número de crianças presente
- Impressões ao chegar

### **DESENVOLVIMENTO DA JORNADA**

- Acolhimento às crianças e famílias
- Preliminares das actividades
- Início das actividades (como surgem, quais; duração; conteúdo; desenvolvimento; sequência, papel e atitude da educadora; processos de realização; o papel e o comportamento das crianças)
- Actividades da iniciativa das crianças
- Actividades da iniciativa da educadora
- Materiais utilizados (tipo e procedência)
- Organização do tempo
- Organização das crianças
- Intervenções da educadora (tipo e quantidade)
- Onde está a educadora
- Intervenções das crianças (tipo e quantidade; como se posiciona a educadora)
- Interesses e preocupações das crianças (se são expressos, de que formas e tipo)
- Intervenção da auxiliar de acção educativa (tipo e quantidade)
- Rotinas

- Clima de comunicação (trocas; interacções; perguntas; exposições; ordens; pedidos de explicação; informações; apoio; pedidos de ajuda; comentários; admoestações; cortes, convites; diálogos; reforço/elogios...)
- Regras de vida em grupo (de que tipo; como se estabelecem; participação; revisão; reformulação)
- Acontecimentos (festas; convívios; intervenção de familiares ou pessoas da comunidade)
- Distinção entre o período da manhã e da tarde
- Períodos de transição (entre casa e J.I.; entre as actividades; entre J.I. e casa; como são preenchidos)
- Como se processam os finais da manhã e da tarde
- Sentimentos e interacções expressos ou implícitos do observador com os adultos e as crianças e vice-versa

## **2ª ENTREVISTA À EDUCADORA MARTA**

### **OBJECTIVO:**

- Complementar as observações através de confirmações, justificações, esclarecimentos; aceder a situações que não presenciei

### **TIPO DE ENTREVISTA:**

- Semi-estruturada; informal
- Registada através de gravação audio

### **AGENDA DOS TÓPICOS:**

- Importância do jogo no J.I.; o jogo simbólico e a sua intervenção: porquê e para quê
- Espaços em que acha que passa mais e menos tempo e porquê; o que faz nesses espaços; limite do nº de crianças em cada espaço: porquê e como surgiu
- Os registos escritos: importância das crianças escreverem a data e o nome
- O princípio de começar e terminar algumas actividades
- Os trabalhos que ficam guardados nas capas e só vão para casa no final do ano
- Trabalho de grupo e trabalho colectivo: que significados
- A leitura de quadros de dupla entrada
- O que é mais e menos importante que as crianças aprendam; que faz para que tal aconteça
- Que pessoas, autores, obras, teorias, métodos, modelos... são relevantes para si
- Quais as suas funções específicas; donde surgem as referências
- Idade
- Anos de serviço
- Funções exercidas na profissão e repercussões (ou não) na prática educativa
- Abordagem aos problemas emocionais das crianças
- Utilização de recompensas com as crianças
- Avaliação - quando, como e com quem
- Quadro magnético - porquê e para quê
- *Há mais algum aspecto que queiras conversar?*

**REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:**

➤ **Data:** dia ..... do mês de ..... de 2000;    <sup>a</sup> feira; ..... H

**Local:** Jardim de Infância .....

**2ª ENTREVISTA REALIZADA A 14 DE JUNHO DE 2001 NO J.I. DA CALÇADA, À EDUCADORA MARTA (13,30 H)**

Orlanda - Olá, Marta, podemos então, conversar sobre algumas questões que são importantes para prosseguir o meu trabalho e, obviamente, outras que te interessem. Olha, antes de mais nada eu não te perguntei quantos anos tinhas... Desculpa lá, Marta, quantos são?

Marta - Quarenta, eu tenho quarenta.

Orlanda - Olha, durante estes 17 anos que tens sido educadora, que funções exercestes na profissão? Foi só de educadora de infância, ou estiveste a fazer outras coisas, trabalho de outra ordem?

Marta - Ora bem, portanto eu estive nestes anos todos como educadora, tenho sido sempre a directora, a encarregada de direcção...

Orlanda - E o que é uma encarregada de direcção? Explicas-me?

Marta - Encarregada... foram eles que substituíram directora por encarregada...

Orlanda - Ah, mas quais são as funções?

Marta - Continuo a ser responsável. Eu agora acho que só sou a responsável pelo estabelecimento. Pronto, apesar de eu já ter muitos anos... não me importava de transferir o cargo, mas era para fazer complemento com alguém interessado. Porque sabes que depois acarreta várias... um acréscimo de trabalho não é? O vencimento é igual. Quando se formou o Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho, eu fui eleita para ser também a representante dos educadores... há ...na função pedagógica... no Centro de Formação, portanto.

Orlanda - E directora ou coordenadora, foram muitos anos?

Marta - Foi sempre, até hoje. Durante os 15 anos fui sempre titular no lugar onde eu estava. E agora neste Jardim como nos outros também...

Orlanda - E que repercussões, achas que tem, se é que tem... na tua intervenção com as crianças... há directamente ou indirectamente influências?

Marta - Ai, acho que tem. Acho que sim, acho sim senhora. Tudo se reflecte no trabalho com as crianças porque ao ser encarregada de direcção tenho de ter sempre muito presente o cumprimento da lei. Também acho por bem esclarecer os pais acerca da legislação existente e inclusivamente disponibilizo-lhes todo o material que tenho. Com a minha passagem pelo Centro de Formação tive conhecimento dos problemas dos outros graus de ensino, do percurso todo que a criança faz desde que entra na minha mão até chegar ao topo, tive mais consciência de quanto é importante esta primeira fase no desenvolvimento da criança. Depois, isto referente ao trabalho com as crianças, pronto, a legalidade..., mas faço sempre esta realidade de uma forma, exijo, mas esclareço primeiro. Por exemplo, o ano passado numa reunião de pais que tive, eu reparei que os pais, há... estavam completamente fora da legislação. Então na primeira reunião, na primeira não,

na segunda, como entrei aqui na primeira reunião não foi ... sabes estivemos assim um bocado de pára-quedas, nem conhecemos os pais nem assim, primeiro integrei-me. Depois na segunda reunião, eu achei por bem que a primeira parte da reunião devia ser dar a conhecer aos pais e pôr-lhes a legislação na mão. Ora, a Lei-Quadro, as Orientações Curriculares e fotocopiei..., não fotocopiei mas deixei, informei e deixei, dei abertura aos pais de que quem quisesse podia tirar fotocópia. Na terceira reunião acabei por verificar que de facto os pais não estão bem informados. Portanto eu acho que as pessoas têm que ser informadas e acho que há muito pouca informação. E depois dar informação aos pais porque exijo o cumprimento de horários, exijo realmente, pronto o respeito do trabalho da educadora dentro da sala e também exijo e este exijo é entre aspas. Explico aos pais a importância da participação dos pais na escola, há... e os pais aderem, e tanto aderem que este ano tínhamos o nosso plano anual de actividades feito e os pais, os representantes dos pais, que já nem eram os mesmos que no ano passado também apareceram com um plano por eles feito, e depois o deles fundiu-se no nosso e de facto os pais no que, nas sugestões que apresentaram, há... e como nós as aceitamos porque vinham de encontro também ao nosso plano, há empenharam-se de uma tal forma, ajudaram-nos tanto, tanto, que deu a festa que deu, não foi esta última, foi a outra da semana passada das jornadas das vias inter-escolas. Se não tivéssemos tido a colaboração directa dos pais, não era possível ter-se feito só com quatro adultos nesta casa, o que fizemos...

Orlanda - No Jardim de Infância?

Marta - No Jardim de Infância, sim.

Orlanda - Sim, senhora. Olha, Como é que tu lidas com os aspectos emocionais das crianças? Quando tu te apercebes, às vezes, que há algum problema emocional como é que tu achas que tu fazes?

Marta - Olha, em primeiro lugar tento sempre saber o porquê... Ainda o Amílcar andou aí com um problema.... e eu andei, andei, andei, com muita calma tentar saber porquê ... primeiro preciso saber porquê. Porque, quando eu sinto que o problema da criança não parte do Jardim e eu desconheço, primeiro tenho que tentar saber porquê e muitas vezes os pais ocultam-nos muitas coisas que é difícil de nós... Primeiro, tento observar, observo a reacção dos pais, dos meninos e depois, quando chego... há..., penso eu, que a algumas conclusões da minha observação, aí vou intervir directamente, e dou a minha opinião aos pais... Digo olhe está-se a passar isto assim, assim...para mim, isto é assim, assim, assim. E se vejo que o problema me transcende, olha por exemplo no caso do Amílcar, até disse à mãe: olha, não se importa de falar com um psicólogo porque ele melhor do que eu... é capaz de a ajudar a que a criança ultrapasse este problema. E ela foi . Portanto, quando eu vejo que são coisas que consigo resolver com os pais, portanto, por vezes são coisas que me ultrapassam... hm encaminho. É um bocadinho assim.

Orlanda - E aqui dentro, na tua intervenção pedagógica? Levas isso em conta? Ou não? Como é que fazes?

Marta - Ai, levo isso em conta, claro.

Orlanda - Queres falar sobre isso?

Marta - Olha, levo em conta primeiro tento ir por... quando uma criança se sente... sobretudo a parte da depressão, quando ela está deprimida, triste e não sei quê, hã... tento incentivar a criança sempre pela positiva; dizer-lhe que ele é capaz, que é capaz e que já fez, quando diz que não sabe, “eu não sei”, eu digo que sabe, e ela faz então um riso, eu digo sabes, eu sei que sabes eu até vejo os teus olhos. Portanto, tento dar sempre a volta à criança pela positiva porque eu acredito mesmo que eles são capazes.

Orlanda - E actuas através de algumas actividades, eu queria perceber um pouco, porque pareceu-me que me apercebi disso e queria confirmar só a minha observação.

Marta - Ai, eu acho que sim. Olha por exemplo...eu acho que sim, porque... por exemplo o contar das histórias, eu muitas vezes, eu chego a comprar histórias propositadamente para uma criança que está com um problema. Eu comprei no Jardim onde eu trabalhei, comprei a “Leila” que é uma história que anda à volta de uma criança no deserto, era uma... a criança em questão era assim, tinha-lhe morrido o avô que lhe ocupava o lugar como se fosse pai, e ele andava deprimidíssimo. E depois alguém me falou nessa história, “a Leila” e eu comprei a história, porque é a história de uma criança que de facto perde um irmão querido e depois como é que ela consegue sair daquela depressão porque o pai proibiu toda agente de falar e ela tinha necessidade de falar naquela criança, porque só falando é que ela... portanto, e eu, eu muitas vezes, quando sinto que há ou que tenho conhecimento e até mesmo... levo a minha preocupação a outras pessoas, a outras colegas, a alguém que me possa ajudar. E procuro de facto recolher material que me ajude...hã, hã, que me ajude a levar aquela criança a ultrapassar aquela dificuldade. Hã, através das histórias, hã... quer dizer, das bonecas, por exemplo acho que é um lugar óptimo para as crianças ultrapassarem os medos, hã..., portanto, a identificação do modelo, crescerem como o modelo quer do jardim, quer de casa, portanto acho...

Orlanda - Qual é para ti o papel da casinha das bonecas? Achas que não deves lá ir? Vais lá geralmente? Eu sei que estive cá e vi, mas queria um pouco conversar contigo sobre a tua opinião...

Marta - Não! Eu vou...

Orlanda - Vais lá dentro? Vais lá fazer o quê, ou seja, como é que tu achas que se deve lidar, na tua opinião, com a casinha, com o faz-de-conta?

Marta - Eu penso que como educadora, e sempre fiz assim na minha vida, pronto, acho que a educadora deve entrar na casinha como um elemento do grupo e deve pedir licença para entrar na casinha como qualquer elemento do grupo.

Orlanda - Reparei que pedias sempre.

Marta - Deve respeitar as regras que estão na casinha portanto só podem lá estar x crianças, quando ultrapassar esse limite, muitas vezes tem que se negociar com as crianças que lá estão dentro. Agora se entrar como cão, ou como tio, ou como primo, ou como não sei quê...portanto...tem que...a entrada não deve ser assim brusca, quanto a mim porque vai, pode ir alterar o jogo que está a desenrolar e então, e portanto permissão para entrar na casa deve ser...devemo-nos...devo-me integrar no jogo e depois aí no jogo é que eu posso conduzir o jogo,



para um lado ou para o outro, conforme eu entendo que aquelas crianças estão a necessitar da condução do jogo. Suponhamos que eu entro na casinha e ela está completamente toda...com tudo pelo chão, eles a pisarem tudo, a destruírem tudo – eu tenho que conduzir o jogo de forma a levar as crianças a arrumarem, a conservarem o material que têm porque eles estão a brincar hoje, mas precisam de brincar amanhã e portanto não devemos entrar na destruição pela destruição. Também não são só eles que querem brincar, os outros meninos estão lá... também precisam...depois é...acho que em qualquer sítio aqui na sala, mas muito também na casinha, se...se interiorizam regras, se respeitam...normas de grupo e sociedade, e eu quando intervenho na casinha é sempre... socialização. Acho que a casinha também... é mesmo um modelo, um modelo em si, profissional, está a ver, um cozinheiro, uma dona de casa...hã...esses princípios, e não só, as médicas também brincam aos médicos, e outros...e outras profissões. Nós aí podemos ajudar a criança apanhar o gosto por determinadas actividades, não é? Os tais modelos de sociedade, profissão, de adulto. Acho que é importante.

Orlanda - Marta, posso mudar de tema?

Marta - Sabes que sim, rapariga.

Orlanda - O que me tens a dizer sobre avaliação no J.I.? Como e com quem?

Marta - Faço observação dos comportamentos deles, quer no grupo, quer na realização de determinadas actividades.

Orlanda - Posso dizer que através dos comportamentos e das competências?

Marta - Exactamente. Nas actividades

Orlanda - Sim, senhora. Olha, para ti, qual é a função principal do jogo, ou da brincadeira, no Jardim de Infância?

Marta - É...é...é lúdico. É lúdico. É diversão. Bem, mas estás a falar do jogo...

Orlanda - Do jogo como tu o entendes...

Marta - É lúdico e também...hm...aquisição de...de conhecimentos, também.

Orlanda - Portanto, um papel de aprendizagem e lúdico, também.

Marta - É um meio de aprendizagem e um meio de diversão. Exactamente, acho que tem essas duas funções...

Orlanda - Em pé de igualdade?

Marta - Eu, eu considero. Eu acho que a criança quando...cresce, tanto pode ter proveito num sentido como no outro.

Orlanda - Na tua intervenção no Jardim de Infância como educadora, se eu perguntasse, quais os aspectos prioritários na tua intervenção, o que me dirias?

Marta - Bem, um objectivo...Olha, eu realmente o que idealizo para cada um destes meninos é que quando eles saíam daqui do jardim, estejam o mais autónomos possível e com...e que tenham realmente conseguido adquirir o máximo de...hã...de conhecimentos, de experiências, portanto eu não tenho assim...eu não tenho um objectivos muito....muito vincados.

Orlanda - De certeza? (gargalhadas das duas)

Marta - Olha, hã...hm...eu, eu acho...eu... acho que é a autonomia

Orlanda - Autonomia para ti tem mais importância...

Marta - A minha grande preocupação é que...é ajudar a crescer uma criança no sentido de ela...hã...conseguir viver na sociedade sem estar agarrado ao pai e à mãe...Estás a ver?...Por exemplo, ser capaz de entrar no outro grau de ensino, ou quando ele...ou que vá para outro Jardim de Infância e não necessitar de...de...da educadora, do adulto para tudo. Eu acho que é muito importante...

Orlanda - Tu consideras que as crianças devem ser recompensadas no Jardim? Ou seja, tu tens a ideia de que usas recompensas com as crianças, sejam as que for?

Marta - Eu recompenso muito verbalmente. Sim. Verbalmente. Outro tipo de recompensa eu não concordo, mas a verbal recompenso...acho que é um grande estímulo para continuar a crescer, para continuar a fazer melhor, e...e sobretudo, interessada em trabalhar, em... trabalhar, em participar....

Orlanda - É uma vertente que vem da área da Psicologia, tu dás alguma importância a esta disciplina?

Marta - Eu dou, nesse aspecto dou, porque acho que o estímulo pela positiva na criança que faz hã..., mas eu também sou capaz de dizer a uma criança, quando eu sei que ela é capaz de fazer birras, e... e não fez, eu sou capaz de lhe dizer: "Olha, estava...hã...não está tão bem como tu... Sim, também...para auto-estima, acho que a criança tem que realmente construir a sua auto-estima, não é? Acho que todos nós...eu também gosto de...de ter um "feed-back", quer por parte de pessoas amigas ou familiares, da minha acção. Quer em casa.. quer como mãe, quer como esposa, quer como educadora...Pronto. E acho que a avaliação...a avaliação, ...e essa é uma avaliação.

Orlanda - É mais explícita, para ti?

Marta - Exactamente.

Orlanda - Posso perguntar-te se há algum autor, há alguma teoria, algum princípio, que te faz, ou fazem, reger especialmente a tua prática?

Marta - Na minha acção?

Orlanda - Exactamente.

Marta - Olha, talvez um bocadinho de coisas da formação de base, não é...Porque essa não esqueci e eu gosto muito de trabalhar na... Pedagogia de Projecto. Gosto de pegar no interesse da criança e trabalhar porque as crianças estão envolvidas em todo o processo. Digamos que em tudo desde o início do projecto, ao desenrolar, a todo o processo...hã...que...pronto, eu gosto...de trabalhar na Pedagogia de Projecto...

Orlanda - Olha, agora, se me permites, queria-te perguntar uma coisa...hã...se tu me queres explicar porque aqui na tua sala todos os meninos escrevem a data.

Marta - Sim...

Orlanda - Quando faltava a data tu dizias vai lá pôr a data. Eles iam lá pôr a data e toda a gente se mexia aqui muito bem com a data. Isso é importante?

Marta - É. É...não...não porque eu ache que é importante. Ora bem...eu também acho que é importante, mas a minha grande preocupação com a data, neste momento, é maior do que em anos anteriores porque às vezes quando os meninos se esquecem eu não forçava, nem pressionava... Mas agora...agora... tenciono mesmo... é uma preocupação que eu tenho à data porque...hã...não sei se tens conhecimento, com certeza que tens, que...hã...os trabalhos das crianças devem ser organizados...hã...digamos que guardados segundo a ordem de datas. Hã...Isso é uma exigência da...da... inspecção. Isso é uma exigência da Inspecção.

Orlanda - Mas o que é exactamente que a Inspecção exige? (risos)

Marta - Não. Eu acho que o desenhar a letra é importante... as crianças comigo sempre puseram a data.

Orlanda - Ah! Então queres explicar-me? Porque são todos, não são?

Marta - Sim... Todos fazem.

Orlanda - Pois é...

Marta - Hã...A data, muitas vezes...

Orlanda - Mais exactamente copiar a data.

Marta - Copiar a data, ora bem. Copiar a data é como copiar um outro modelo qualquer. Pronto, entretanto...hã...eles vão aprendendo a desenhar alguns números e vão interiorizando, também, que à medida que se vai avançando na numeração, os dias também vão passando no mês. Eu vejo na data também uma noção de tempo, assim como no quadro de presenças. Elas começam a fazer cruzinhas e o quadrado vai ficando tapado. Eles vão tendo a consciência que o mês vai a meio, está a chegar ao fim. Embora que muito lentamente e muito gradualmente eles vão tendo consciência dos meses do ano: eles adquirem a noção da passagem do tempo, a noção das suas presenças e ausências. Para mim, acho que...hã...tem, digamos que, diferentes objectivos, a data.

Orlanda - Obrigada, Marta. Mudando novamente a agulha, onde é que achas que tu passas mais tempo? Tens noção dos espaços onde tu estás mais presente, onde a tua figura é mais constante?

Marta - Bem...É sobretudo nesta mesa.

Orlanda - Queres contar-me porquê'?

Marta - É nesta mesa que estou mais tempo porque é onde se faz desenho, recorte, porque é onde conto aqui histórias, faço trabalhos colectivos. Passo aqui mais tempo porque é nesta área que tenho uma visão global da sala, estou de frente para todos os cantos. Quando eu estou na biblioteca ou na casinha das bonecas, eu perco o resto do grupo, deixo de conseguir visualizar. Eu gosto muito de fazer aqui os jogos colectivos, por exemplo, aquele jogo de passar a mensagem, de contar histórias rodadas, de conversarmos.

Orlanda - E consideras que há outros espaços onde também estás mais?

Marta - A seguir ao espaço da mesa, onde eu estou mais tempo é na casinha. Dá-me prazer estar lá a brincar com os miúdos, mas também continuo a achar que a presença do adulto é precisa na casinha das bonecas. Muitas vezes as crianças de três anos querem entrar na

brincadeira com os de seis anos, mas eles não sabem entrar no grupo e geram-se atritos com os de seis anos. Portanto, há que haver um mediador, alguém que consiga fazer ali a ligação, senão a casinha não funciona muito bem. O que estou menos tempo é nos jogos. Nos jogos...

Orlanda - E no computador?

Marta - No computador...hã...inicialmente quando as crianças não sabiam...hã...ajudei-os e aí estive aí muito tempo também, mas sobretudo no programa de desenho porque eles não dominavam o rato e eles que ficavam tristes quando não conseguiam terminar um trabalho e imprimir-lo e isso aí eu passei muito tempo. Agora, nesta altura do ano, por acaso já não passo aí tempo quase nenhum. Primeiro porque eles aquela...aquela novidade do desenho do computador, imprimir e não se quê já...já, já passou. Já passou. E também porque já dominam o...o programa do desenho. Agora estão mais interessados em jogos. E os jogos, eles clicando aqui, clicando ali, clicando acolá, eles vão avançando. E sobretudo porque este facto é um instrumento de trabalho que eles já estão mais familiarizados, já não precisam tanto da minha ajuda.

Orlanda - se concordasses, eu gostava que me disseses porque o quadro magnético se chama aqui mágico e qual a sua importância, na tua opinião...

Marta - Olha, é quadro mágico não é quadro magnético porque os meninos já lhe chamavam assim...e eu respeitei... é mágico porque as letras seguram-se lá... é mesmo do magnetismo...Pronto!. E eu penso que é por isso, e eu respeitei...

Orlanda - E foste tu que o adquiriste?

Marta - Estava nesta sala. E como ficaram crianças desta sala eu achei que realmente tinha razão de ser , o... o termo que eles utilizavam no...

Orlanda - E a importância dele?

Marta - A importância dele para mim? Como já sabiam fazer algumas palavras como mãe e pai, tenho aí crianças que sabem, e que sabem ler, tenho aí crianças que lêem muito bem, gostavam de ir para lá construir palavras. E eu, por essas crianças, achei que não devia retirar o quadro de lá dessa sala.

Orlanda - Olha, há uma questão que eu ando a pensar, que é a questão do número de crianças em cada espaço... Isso é... isso é dito claramente no início do ano, como é que isso foi estabelecido?

Marta - O número de elementos foi estabelecido um bocado em função do número de lugares que se acha que há lá. Eu deixei-os ir e perguntei: vocês acham que podem brincar bem com tanta gente, os carros e as pistas? Não! - disseram-me. Então é preferível irem menos e conseguirem brincar e depois revezarem-se. Muitas vezes permite-se que vá mais uma para ali ou mais duas, mas há uma coisa importante! Quando o número é alterado eu explico sempre porquê.

Orlanda - É uma regra discutida abertamente?

Marta - Exactamente. Eles sabem. Eles próprios, mesmo quando eu quero entrar na casinha eles dizem-me "olha que já não há sítio".

Orlanda - Olha, em relação aos trabalhos, os meninos têm cá os trabalhos e levam-nos no fim do mês, não é?

Marta - Não, não. Do ano.

Orlanda - Do ano. Pronto, eu tenho isso bem aí escrito, mas não me lembro. Qual é a importância disso? Explicas-me? Os meninos poderiam levar os trabalhos no dia-a-dia, por exemplo?

Marta - Eu acho que é importante ficarem aqui os trabalhos, há... primeiro porque eu acho que se os trabalhos vão diariamente para casa ajudam-se a perder e... sei lá, uns pais são muito cuidadosos, outros não são. Eu penso que iria ficar sem...sem o mínimo de lembrança, de registo da passagem pelo Jardim. E depois eu quando tenho dúvidas em relação a alguma criança, em relação sobretudo à parte gráfica, ou... gosto de ir às capas dos meninos, gosto de ver que tipo de trabalhos é que eles têm feito e o que é que não têm feito... e o que é preciso, o que é que aquela criança, em que área é que precisa de ser mais ajudada... Gosto de fazer isso, e sem os trabalhos aqui eu não ...sobretudo trabalhos de desenho, pintura, pronto já sabes, trabalho de colagens, etc. esse tipo de trabalhos não conseguiria avaliar de forma alguma se os aqui não tivesse, claro.

Orlanda - Eu quando estive cá reparei numa coisa. Reparei que os meninos podiam... podiam livremente e por vezes tu até os motivavas para que interrompessem o trabalho e continuassem mais tarde ou à tarde, “deixas aí e depois fazes melhor, ou quando te apetecer”, e portanto, era permitido que as coisas ficassem aqui em cima da mesa, mas percebi que em relação à casinha das bonecas, tu até me dizias ela fecha dez minutos antes, era este o teu termo, e portanto, aí não era permitido prolongar aquela actividade para a tarde. E também percebi que a pintura fechava também quinze minutos antes da hora...Gostava que me explicasses um pouco estas opções, se quiseses, claro...

Marta - A pintura, não tanto quinze minutos antes da hora... Eu acho que é o tempo necessário, é porque os pais é assim, os pais entraram-me na sala, isso tudo à hora de me ir embora. Os pais entram na sala e muitas vezes dizem ao filho: “termina o trabalho”, mas no fundo estão ansiosos por irem embora, porque dizem-me: “tenho o carro mal estacionado”. Não querem perturbar o trabalho dos filhos, mas também querem ir embora porque têm horários a cumprir... têm os carros mal estacionados. Para que os pais não entrem nesse stresse e para que realmente a criança termine a sua actividade sem a pressão de adultos, acho que é muito mais correcto deixar a criança calmamente terminar os seus trabalhos, não estar sobre pressão de nada. do que estar pressão de nada. Então é preferível que terminem determinadas actividades para estarem prontas àquela hora. Depois, naquela hora e naquele bocadinho, pode-se fazer outro tipo de actividades que não a impeçam de ir embora... A casinha das bonecas, eu não deixo ficar para a tarde por um simples motivo, é porque à tarde, agora até vêm quase todos, mas à tarde muitos não vêm, e depois quando voltam a ir ao jogo, quer dizer, eles não vão começar ali onde deixaram, na casinha das bonecas... nunca começam, e depois ninguém quer arrumar... E eu não sinto, não acho que está muito correcto ir ou motivar uma criança para ir arrumar uma coisa que ela não desarrumou. Então o autor da desarrumação tem que ser o autor da arrumação... Eu defendo que realmente cada um tem que deixar o que usou arrumado...

Orlanda - O mesmo acontece à hora do lanche de manhã?

Marta - Exactamente.

Orlanda - Eles também arrumam...

Marta - Exactamente.

Orlanda - Portanto, eles arrumam antes do lanche, antes do almoço e à tarde.

Marta - Porque depois se eu fosse a ver o quadro de actividades deles eles iam dizer “Não, eu já estive na casinha, agora não vou para lá”, porque eles não queriam arrumar. E há algumas crianças aqui... meninos que mesmo estando na casinha, mesmo eu mandando arrumar antes do lanche, antes de ir embora, eles eram os primeiros a sair logo da casinha, e eu tinha que os fazer voltar à casinha porque normalmente são eles sempre que mais desarrumam... E acho que não está correcto os outros serem digamos criados, entre aspas, dos colegas e sempre os mesmos, não é; e essas crianças, um dia, se as vamos deixar continuar assim, na sociedade vão ser uns senhores que têm os seus servos, não é... têm os seus... digamos... criados. As crianças têm de estar prontas para os pais as levarem, mas não vão ficar quietinhas. Já não podem ir para a casinha porque tem de ficar arrumada, assim como não podem ir fazer pintura porque depois não têm tempo de a acabar.

Orlanda - Mas voltando aos quadros de dupla entrada, como os desenvolveste?

Marta - É difícil. Mas sabes que eu também introduzi este quadro de dupla entrada, mas fui introduzindo, eu fiz quadros de dupla entrada no chão com eles...eu desenhei aí no chão...em papel de cenário...um quadro de dupla entrada... Depois fiz, fiz comboios de meninos... E fiz quadros de dupla entrada aqui no chão com o corpo deles, correspondente ao que eles andaram aí no chão, eles andaram a caminhar aí no papel de cenário... pronto... para interiorizarem digamos, o que é um quadro de dupla entrada, e só depois é que passei para o papel... Se bem que ainda chega-se ao fim do ano, as crianças mais pequeninas..., os grandes não, não têm dificuldade nenhuma, já não há não há dupla entrada, entram perfeitamente no código, perceberam perfeitamente, perceberam o esquema, mas para o ano continuamos.

Orlanda - Olha... para ti qual a diferença entre trabalhos de grupo e trabalhos colectivos?

Marta - Olha, eu chamo trabalho de grupo a pequenos grupos. O trabalho de grupo é pequeninos grupos, está um grupo na casinha, está um grupo no computador, está um grupo..., um trabalho colectivo é quando eu realmente sento os meninos todos à mesa, ou sento os meninos todos aqui, ali ou acolá, ou quando eles chegam sento-os todos lá fora, já o fiz, ali à sombra daquele castanheiro bravo, e conto uma história, para mim esse é um trabalho colectivo... O contar da história, eu tanto conto a história em grupo, em pequeninos grupos, por solicitação de uma criança ou porque acho que uma criança que está ali, que está interessada e que quer ver a história e não consegue sozinha, como acho que há actividades que eles têm que perceber, que é bom que eles percebam o que está ali dentro, porque há muitas crianças, eu tenho crianças com muita dificuldade de estar em grande grupo..., de ouvir em grande grupo... de prestar atenção ao que lhes é dito... Portanto, e isso é, a diferença que eu faço é essa.

Orlanda- Tens mais alguma coisa a dizer, Marta, ou já te cansei demasiado?

Marta - Cansar não cansaste.

Orlanda - Muito obrigada, queres acrescentar mais alguma coisa?

Marta - Eu acho que não, não sei. Assim... não encontro nada.

Orlanda - Obrigadíssima, Marta, uma vez mais.

## **2ª ENTREVISTA À EDUCADORA MADALENA**

### **OBJECTIVO:**

- Complementar as observações através de confirmações, justificações, esclarecimentos; aceder a situações que não presenciei

### **TIPO DE ENTREVISTA:**

- Semi-estruturada; informal
- Registada através de gravação audio

### **AGENDA DOS TÓPICOS:**

- Brincar vs trabalhar no J.I.
- Espaços em que acha que passa mais e menos tempo e porquê; o que faz nesses espaços
- Limite do nº de crianças em cada espaço: porquê e como surgiu
- Funções exercidas na profissão e repercussões (ou não) na prática educativa
- Avaliação - quando, como e com quem
- Finalidades da educação pré-escolar
- Orientação de estágios
  
- *Há mais algum aspecto que queiras conversar?*

### **REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:**

- **Data:** dia ..... do mês de ..... de 2000;    <sup>a</sup> feira; ..... H
- **Local:** Jardim de Infância .....      Outro .....



**2ª ENTREVISTA REALIZADA A 24 DE MAIO DE 2001, NO J.I. DA ERMIDA Á EDUCADORA MADALENA (16 H)**

Orlanda - Olá Madalena, mais uma vez obrigada pela tua disponibilidade e vamos conversar mais um pouco para eu tentar entender melhor alguns aspectos. Durante o teu percurso profissional exercestes funções... que funções para além das lectivas?

Madalena - No primeiro ano, fui coordenadora de uma IPSS, na Pedreira... Depois concorri ao Ensino Oficial e estive sempre como Educadora do Regular, trabalhava com os meninos; depois... efectivei em Santo Antão, onde trabalhei um ano e no ano seguinte concorri ao, na altura, ensino especial.

Orlanda - Mas enquanto educadora tu eras aquilo a que se chama, foste alguma vez aquilo a que se chamava, já não se chama, Directora do Jardim de Infância?

Madalena - Nós na... rede pública somos sempre, nos lugares únicos.

Orlanda - Mas estiveste sempre nos lugares únicos, foi?

Madalena - Estive. Um ano não fui Directora porque estava com uma colega que era a Directora. Em Santo Antão fui Directora, porque eram dois lugares e a outra colega era agregada e eu era efectiva e era de um lugar.

Orlanda - Na educação especial, quais foram as tuas funções?

Madalena - Educadora, depois coordenadora duma Equipa de Educação Especial...

Orlanda - Durante...?

Madalena - Dois anos. E depois também, nessa altura também estive na Equipa multi-profissional desse Concelho.

Orlanda - O que é que lá fazias?

Madalena - Eram consultas com criança que as precisavam de apoio e encaminhamento. Até digo mais de encaminhamento, diagnóstico e encaminhamento. Porque a equipa tinha médico, psicóloga, assistente social, educadora e professora do 1º ciclo. E depois voltei ao regular.

Orlanda - Não estás no Conselho Pedagógico nem nada?

Madalena - Estou na Assembleia de Escola, há dois anos e estou, este ano, no Conselho... deixa-me dizer, Conselho de Articulação Curricular.

Orlanda - Que é, exactamente?

Madalena - (ri-se) Por isso é que eu tenho que pensar duas vezes. É um Conselho onde estão reunidos representantes de todos os anos... que trabalham a articulação entre os diferentes ciclos. O ano passado foi o trabalho entre o 1º e o 2º ciclo, em que... houve reuniões com o 2º ciclo dos professores que iriam encaminhar crianças para lá, encaminhar quer dizer que se passariam para o quarto, para o quinto ano. Este ano o nosso trabalho foi estudar as Orientações

Curriculares e o programa do primeiro ano do 1º ciclo e... e ver qual era a possível articulação entre Jardim de Infância e 1º ciclo.

Orlanda - A que conclusões chegaram?

Madalena - Que... os programas são... as Orientações Curriculares e o Programa do 1º ciclo são semelhantes, apesar de terem nomes diferentes nas áreas... as áreas são semelhantes... o que nós achámos que era importante era haver mais contacto da Escola com o Jardim e o Jardim com a Escola, mas, por exemplo, as crianças do primeiro ano ou do quarto ano viriam contar histórias aqui ao Jardim, nós iríamos lá contar histórias, poderíamos organizar viagens, visitas de estudo juntos... não a escola toda, mas alguns anos e isso está a ser previsto para o próximo ano lectivo. É que o problema que aqui está... esta escola é muito grande... e os meninos que vão daqui sentem-se muito perdidos lá... porque apesar de este Jardim, ter um contacto directo com a escola, os recreios são feitos juntos, antigamente não eram feitos em conjunto; já há uma certa ligação afectiva entre os meninos, os outros meninos e os docentes da outra escola, os meninos já conhecem os professores da outra escola, já há uma articulação diferente.

Orlanda - Portanto a preocupação é a socialização das crianças?

Madalena - Sim, mais da socialização.

Orlanda - E menos de quê?

Madalena - Menos das competências escritas e leituras e não sei quê. Porque as professoras queixam-se....

Orlanda - De...?

Madalena - As professoras daquele lado achavam que os meninos daqui deveriam ter a esquerda e em baixo e em cima, aquelas competências...

Orlanda - Consideram que as crianças não têm essas aquisições?

Madalena - Agora acham que cada vez vão mais. Depois também acham que... a capacidade de concentração dos meninos às vezes era muito, não era tão.... desenvolvida.

Orlanda - E o que significava isso exactamente, para as colegas?

Madalena - Eu acho que elas querem que os meninos, que eles se sentem e estejam quietinhos a hora toda (ri-se). Eu acho que notam que os meninos quando é para aprender, para trabalhar eles estão lá, que funcionam... se calhar eles não estão é a hora toda sentados... os noventa minutos, não sei quanto tempo é, sentados o tempo todo. E nós sugerimos...nós educadoras, que a sala de aula, não tivesse aquele aspecto rígido... que houvesse *ateliers* ou áreas, ou cantinhos, ou coisas diferentes e elas dizem que isso, nesta escola é muito difícil... porque elas trabalham em regime de desdobramento. De manhã está uma turma, à tarde está outra, às vezes é o primeiro ano de manhã e o quarto ano à tarde e as coisas não podem funcionar assim tão bem articuladas.

Orlanda - Ficou, exactamente algo decidido?

Madalena - Nós vamos apresentar as nossas conclusões na Reunião Geral de Docentes, que é sexta feira, e para que haja uma maior adesão, damos sugestões, não impomos nada, porque tem que ser por sugestões, nós não vamos impor, intercâmbio de visitas a diferentes salas

de actividades, os meninos comecem a perceber que tipo de escola é, como os do, os do 1º ciclo adoram vir ao Jardim de Infância, adoram vir aqui e os nossos também poderão lá ir, e eles fazem uma actividade para os nossos, actividades, estas actividades já poderão ser previstas no Plano Anual de Actividades, visitas de estudo em conjunto e fazer o “Dia Aberto” para todo o agrupamento. Isto no fundo são sugestões, este “Dia Aberto” funciona, nós neste dia deixamos os meninos vir aqui brincar, como noutra qualquer altura eles poderem entrar... nós estamos sempre abertas.

Orlanda - Em relação aos cargos que tu exercestes... pensas que tiveram alguma influência depois na tua intervenção directa com as crianças?

Madalena - O que teve muita importância foi o meu trabalho na educação especial porque eu trabalhava também com escolas do 1º ciclo... e a partir daí eu passei a preocupar-me mais com a entrada destas crianças na escola. Ter estado na educação especial deu-me oportunidade de me submeter a muito mais formação do que a que nos é proporcionada no ensino regular. Havia mais quantidade e era mais específica porque no ensino regular as Acções de Formação são muito genéricas. Aprendi muitas coisas novas que podia aplicar na minha prática... porque eu tenho ideias muito fantásticas, de mudar tudo, mas depois caio num rame-rame que necessito de acções de formação assim, que me actualizem, que me preparem e não sei quê, senão a prática fica sempre assim... e eu não gosto de fazer sempre a mesma coisa. A educação especial abriu-me um caminho diferente do que eu conhecia... que eu quando estou a trabalhar com os meus meninos, eu agia de uma maneira antes e agora já penso em problemas mais tarde da escola, de integração... porque, por exemplo, eu vou-te dar um exemplo concreto que eu gosto mais de falar assim: eu sentia que os meninos estes aqui eram tipo gueto, apesar de termos ali o recreio e os meninos da escola, os meninos não saíam para o recreio há mesma hora que os outros meninos, porque havia que os proteger, porque os outros meninos podiam empurrá-los quando eles estavam a lanchar, porque os outros meninos às vezes até podiam magoá-los, porque eles eram muito pequeninos. Eu vim para cá e comecei a fazer o recreio em conjunto com os da escola e já há uma ligação entre os meninos e os docentes da outra escola.

Orlanda - Queres falar sobre as finalidades da educação pré-escolar?

Madalena - A criança daqui tem que descobrir que é capaz... quando sair daqui, ou seja, a finalidade é o que é que se tenciona obter no final... que é capaz de fazer... ela quando sair da, de... quando for para o ciclo subsequente, é suposto que ela é capaz de fazer... coisas, entre aspas... as minhas crianças devem chegar à escola e serem capazes de estarem sentadas a trabalhar, funcionar de acordo com o que a professora pede, mas ao mesmo tempo terem certos conceitos adquiridos: direita, esquerda, em cima, em baixo - saber estar em grupo, saber aquelas coisas da matemática e terem uma certa destreza manual.

Orlanda - Fazes avaliação no J.I.?

Madalena - No início do ano eu observo as crianças ao nível do comportamento social, das realizações e aplico uma *checklist* e essa avaliação é feita depois no final de cada período.

Essa *checklist* está dividida em áreas, como por exemplo, motricidade fina, linguagem, etc. e está de acordo com o desenvolvimento da criança em determinadas idades. Tem os três anos, os quatro e os cinco anos. Depois discuto com os pais a evolução das crianças nas reuniões. Sabes uma coisa? Os pais sentem que é pela quantidade de trabalho que as crianças fazem que se avalia a educadora. Os pais esperam que a educadora faça coisas giras com os miúdos. Vou-te dar um exemplo muito interessante para mim: numa reunião de final de ano, os pais estavam a apreciar os trabalhos e um disse: "este ano eles fizeram menos coisas". E uma mãe respondeu: "fizeram menos trabalhos, mas fizeram mais visitas de estudo".

Orlanda - Outra das questões que já me falaste enquanto eu cá estive é que és a Orientadora de Estágio...

Madalena - Não é Orientadora de Estágio.

Orlanda - Não se denomina assim?

Madalena - Não. É educadora cooperante. As duas alunas estão cá 18 horas por semana e apesar de, por vezes, ser um pouco difícil, eu considero que me faz pensar na minha própria intervenção. Só que eu acho que deveria ser só uma aluna em cada sala. Nós fizemos um projecto pedagógico no início do estágio e preparamos as actividades todas as terças feiras depois das actividades... eu ajudo as alunas a observarem e a programarem a intervenção junto das crianças, mas acho que o facto delas só terem contacto com a prática no último ano é insuficiente. A discrepância entre o nosso calendário escolar e os semestres também não faz sentido para mim.

Orlanda - Tens ideia de quais são os espaços onde estás mais com as crianças?

Madalena - Tenho sim senhora. Na mesa do desenho e nos jogos.

Orlanda - Que jogos?

Madalena - Naqueles de mesa, nos *puzzles*, nos lotos, nos jogos de ordenação e identificação, porque é onde eles precisam mais de ajuda.

Orlanda - Ajuda tua?

Madalena - Principalmente, embora também se ajudem uns aos outros. Mas eu gosto muito de ir brincar com eles nos jogos de construção.

Orlanda - Como brincas lá com eles?

Madalena - Eles estão a brincar com os *legos* e eu sento-me com eles e sou mais um elemento que estou a construir. Por exemplo, um diz "mas isto não se segura bem" e eu digo "mas se calhar... vamos tentar fazer assim", mas se não se consegue, tentamos doutra maneira.

Orlanda - Há algumas alturas em que achas que não estás a brincar com as crianças?

Madalena - Se calhar... quando eu sou muito directiva... é aí que eu acho que não é brincar com as crianças.

Orlanda - Desculpa a insistência no tema, mas a conversa está interessante. A função do educador é brincar com a criança... para quê?

Madalena - Bom, elas brincam bem sozinhas sem o adulto, mas connosco vai desenvolvendo ao mesmo tempo as suas capacidades e as suas competências. É que não temos uma experiência diferente e podemos ajudá-los a descobrir coisas.

Orlanda - Vamos voltar aos espaços onde estás mais tempo? Desculpa esta interrupção. Também disseste que estavas mais na mesa do desenho, porquê?

Madalena - porque é preciso ajudá-los a colar, a recortar, a escrever a data, o nome, etc.

Orlanda - E onde estás menos presente?

Madalena - na casinha, na casinha.

Orlanda - E porquê?

Madalena - Porque não gosto de lá ir. Eu preciso de estar com muita boa disposição... para brincar com eles no faz-de-conta, custa-me um bocado, às vezes vou para lá sou a senhora que está no cabeleireiro, penteiam-me, às vezes sou o bebé, outras vezes sou o pai, sou mais um elemento, mas uma coisa que a mim me custa; percebes? Posso ir para a garagem e estar com os carros e brincar com os carros, posso ir para a biblioteca se eles quiserem e ler uma história...

Orlanda - Se concordasses, também gostaria de saber se há diferença entre brincar e trabalhar?

Madalena - Olha, eu acho que não, apesar de nós dizermos "vamos brincar" e "vamos trabalhar".

Orlanda - Quando dizes uma ou outra coisa, explicas-me?

Madalena - Eu digo "vamos trabalhar" quando vamos brincar!

Orlanda - Podes dar-me exemplos, para eu tentar perceber melhor a tua ideia?

Madalena - Estamos sentados... vamos trabalhar! Tanto faz! Utilizo uma ou outra expressão.

Orlanda - Enquanto cá estive, reparei que tinhas um número limitado, mais ou menos limitado, pareceu-me, em relação ao número de crianças que podiam estar em cada espaço...

Madalena - No início do ano eu não digo nada, não há número limitado de crianças por canto. O que leva a estabelecer número de crianças é a limitação do espaço. Mas quando surge a confusão, então temos de tomar decisões. Mas eu deixo sempre que haja várias possibilidades... não é exactamente um número exacto que fica definido.

Orlanda - E em relação ao estabelecimento da ordem?

Madalena - Sabes o que é que eu acho? Acho que... se ultrapassam aquilo que eu acho que é correcto.. eu sou franca, eu vou dizendo que sim, mas se eu acho que ultrapassam o que eu acho que é correcto em relação aos comportamentos com os colegas, aí eu mando mesmo! Por exemplo, eu sei á partida que não podem estar certos meninos juntos por causa dos conflitos. É que traz muita confusão para toda a sala. Eu também vou dizer que controlo a "caixa mágica", donde eu faço sair os nomes deles para escolherem as actividades. Eles é que nem sabem!

Orlanda - Acho que já esclareci o que mais precisava... Haverá mais alguma coisa que queiras repetir?

Madalena - Não me estou a lembrar de mais nada, a não ser que gostei muito que estivesses cá e já sentimos a tua falta.

Orlanda - Muito obrigada mais uma vez.

Madalena . De nada, gostei mesmo.

## **2ª ENTREVISTA À EDUCADORA MATILDE**

### **OBJECTIVO:**

- Complementar as observações através de confirmações, justificações, esclarecimentos; aceder a situações que não presenciei

### **TIPO DE ENTREVISTA:**

- Semi-estruturada; informal
- Registada através de gravação audio

### **AGENDA DOS TÓPICOS:**

- Brincar vs trabalhar no J.I.
- Organização do espaço - porquê, quando e com quem
- Visionamento de TV e filmes
- A importância dos *puzzles*
- Educar vs ensinar - esclarecimento
- Utilização de fichas
- Planeamento - quando, como e com quem
- O que considera mais e menos importante que as crianças aprendam no J.I.
- Referências marcantes na sua prática pedagógica
- O cuidado no tom de voz com que sempre se dirige às crianças
  
- *Há mais algum aspecto que queira conversar?*

### **REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:**

- **Data:** dia ..... do mês de ..... de 2000;    <sup>a</sup> feira; ..... H
- **Local:** Jardim de Infância .....      Outro .....

**2ª ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA MATILDE, NO J.I., A 23 DE JANEIRO DE 2001 PELAS 15,30H**

Orlanda – Cá estamos então, Matilde, para conversarmos mais um pouquinho a fim de que eu entenda melhor o que vi e ouvi, está bem? É que lendo a primeira entrevista tua e após passar cá convosco aquelas semanas, gostaria, por exemplo, de te perguntar desde quando a disposição da sala de actividades está deste modo? Desde o início do ano, desde o ano passado... há quanto tempo?

Matilde – Geralmente quase todos os anos fazemos qualquer alteração, mas há coisas que não dá para alterar. Por exemplo, a casinha mantém-se embora a gente muda a cama, ou muda a arca, mas eu gosto sempre de ter qualquer coisa diferente porque principalmente os que já não vêm pela primeira vez, chegam e dizem logo que está aquilo diferente. A casinha vai-se mantendo naquele espaço porque eu acho que me dá mais jeito, acho que é mais aconchegado. Por exemplo, este ano mudámos a arca para acolá... quase sempre se faz alguma mudança.

Orlanda – Porque é que tu consideras que deves ter uma casinha?

Matilde – Eu acho que a casinha reflecte muitas vivências... eles vivem muito aquela vida. Uma vez uma estava a brincar e eu estava a observar e achei piada porque ela pegou num tacinho e pôs-lhe a tampa. Embrulhou num pano, daqueles panos da louça e meteu-o num cesto e disse: pega marido. Eu acho que eles ali vivem muito a vida de casa.

Orlanda – E o cabeleireiro?

Matilde – O cabeleireiro também é uma coisa que eles gostam e que normalmente todos eles já foram, ou cortar o cabelo, ou com a mãe, ou isto ou aquilo. É uma actividade que eles geralmente gostam muito e que vibram com isso.

Orlanda – E a respeito do consultório médico? Desculpa estar a ser maçadora, mas gostava de perceber bem as tuas opções na forma de organizar o espaço.

Matilde – Fazes muito bem e eu até acho engraçado porque não é costume falarmos assim com colegas. Agora quando me perguntaste do médico eu lembrei-me de um miúdo que esteve cá e um outro convidou-o para ir para o médico e foram. Eles fazem ali muitas vivências porque todos eles já foram ao médico, ao Centro de Saúde. Agora já há muito tempo que não acontece, mas antigamente os que estavam na casinha iam lá com os bonecos ao médico. Eu acho que eles além de fazerem vivências também desenvolvem muito a linguagem e a comunicação com os outros. Ah, mas eu não acabei de contar que aquele menino que esteve cá foi então brincar com o outro lá para o médico. Quando o outro tira a seringa ele larga-se a fugir e eu é que o chamei e lhe disse que não, que aquilo era a brincar. Era um menino com um atraso que agora está numa escola especial.

Orlanda – Olha, Matilde, também tens ali uma zona de livros... porquê?



Matilde – Ah, porque eles gostam muito de histórias e ali eles podem ler as histórias sozinhos.

Orlanda – Quase todos os dias eles vêem vídeos... consideras importante?

Matilde – Olha, primeiro eles quase todos têm cassetes. A cassette também é uma fonte enriquecedora e eu uso-a muito como espaço de recreio. Quando não posso ir lá fora é uma maneira deles quebrarem aquela coisa de estarem a trabalhar numa actividade mais concentradora. Vêem histórias que já conhecem e vibram, gostam sempre de ver. Eles pedem-me quase sempre cassetes repetidas.

Orlanda – Qual é a importância que tu dás à execução dos *puzzles*?

Matilde – A importância dos *puzzles* é o desenvolvimento... como é que se diz...?

Orlanda – Exprime-te ao teu jeito... naturalmente...

Matilde – Motricidade fina... têm jogos com peças finas e peças grossas. Através dos jogos eles também enriquecem a linguagem...

Orlanda – Eu gostava de voltar a uma conversa que tivemos sobre educar e ensinar para eu te perceber um pouco melhor...

Matilde – Ah, isso é muito difícil de deslindar...

Orlanda – Pois é, mas achas que com um exemplo seria mais fácil para nós? Por exemplo, estou a lembrar-me de que enquanto cá estive tu abordaste os sentidos com as crianças... nessa altura consideras que estavas a educar... a ensinar... o que te parece?

Matilde – Era as duas coisas.

Orlanda – Desculpa se insisto, mas gostava de entender melhor porque na entrevista anterior pareceu-me que esta questão era importante para ti...

Matilde – Eu não sei... eu acho que eu não soube bem destrinçar as coisas... eu quando estava a dar os sentidos, daquela maneira que eu dei estava a ensinar e ao mesmo tempo estava a educar. Porque eu estava a ensinar o que é que significava aquela coisa, mas ao mesmo tempo estava a educar para o respeito para com aqueles que não vêem... para aquelas pessoas que não têm cheiro... aquelas que não ouvem. Acho que estava a ensinar, mas ao mesmo tempo estava a educar porque estava a despertar a nossa atenção para.

Orlanda – Obrigada. Qual a importância que dás à utilização das fichas com estas crianças?

Matilde – As fichas é assim um bocado preparar para a escola porque eles chegam lá e é o que aprendem a fazer. Além do mais é uma coisa que eles gostam e não tem só preparação para a escola, tem também, sei lá, habituá-los a um espaço limitado que para mim é muito importante porque exige deles mais criatividade, não é? Eu ainda não entrei naqueles exercícios dos meninos a darem saltinhos... que se destinam mesmo às letras... acho que tudo isso é educar e é ensinar e é despertar... acho que é tudo isso. A vida acho que é uma miscelânea tão grande que não tem fim.

Orlanda – Eu quero realçar aqui a franqueza com que tu me recebeste e a forma simpática como fui tratada aqui e por isso me sinto já um bocado à vontade para te fazer certas perguntas

que podem ser importantes para mim, mas que tens todo o direito de não achar o mesmo e até de me dizeres que não fazes a menor ideia e que nunca pensaste nisso...

Matilde – Eu gosto muito que cá estejas e estou à vontade contigo... isso podes ter a certeza. Quanto ao que a gente acha... olha às vezes a gente pensa uma coisa e sai-nos outra.

Orlanda – Ora é também verdade... e a propósito... quando é que tu decides o que fazer com os meninos e com quem?

Matilde – Eu tenho um programa mais ou menos anual, mas geralmente em cada semana e na véspera de cada dia eu penso e muitas vezes tenho que deixar de um dia para o outro porque não consigo fazer aquilo que penso, mas geralmente no dia a dia vou pensando. Eu penso mais ou menos o que é que vou fazer amanhã.

Orlanda - Quando pensas nestas crianças que vão deixar o J.I.... o que é que tu gostavas que eles aprendessem aqui?

Matilde – Que eles vão preparados para aprender mais.

Orlanda – E como é que tu fazes isso?

Matilde – Precisamente com aquilo que eu faço no dia a dia. Acho que é... eu procuro primeiro que eles vão preparados para aprenderem a serem amigos uns dos outros, para serem integrados num grupo maior do que este. Por isso é que eu gosto muito que eles convivam... que eles se sintam como em família e que eles saibam principalmente respeitar o outro. Eu gostava que eles se integrassem bem no grupo que vão encontrar porque uma pessoa integrada em grupo será integrada na sociedade.

Orlanda – Como é que tu vês que eles estão bem integrados?

Matilde – Como é que eu vejo? Então vejo como é que eles se dão uns com os outros, como eles se ajudam. Os pais mesmo ficam espantados quando vão na rua e eles falam para os pais dos outros. Eu acho que isso acontece porque lhes diz alguma coisa... é porque entre eles há alguma coisa.

Orlanda – Também há outra coisa que gostava que me dissesses: se há alguma diferença para ti entre as crianças brincarem, aqui no J.I. e as crianças trabalharem?

Matilde – Não. Eu digo trabalhar, por exemplo, quando eles vão jogar. Eu uso trabalhar e uso brincar. Para mim são palavras que até talvez tenham significados diferentes, mas que eu uso em qualquer das circunstâncias.

Orlanda – Eu pergunto isto porque reparei que algumas vezes tu dizias: vamos trabalhar quando eles iam fazer *puzzles* ou desenho e dizias: vamos brincar quando era para irem para a casinha... está certa esta minha ideia...ou achas que não?

Matilde – Mas na casinha eles também vão trabalhar!

Orlanda – (Rimo-nos ambas) Então e quando lhes dizes: chega de brincadeira... agora vamos trabalhar?

Matilde – Quando eu digo chega de brincadeira é quando eles andam a brincar com as coisas na casinha de qualquer maneira... quando a toalha já anda a tombar para o chão... o chega de brincadeira é porque já não é trabalho (ri-se)...

Orlanda – Com quem é que tu achas que aprendeste esta forma de trabalhar... donde achas que ela te veio? Ou seja, preferir estes espaços e não outros... fazer como tu fazes... encadear as actividades do modo que as encadeias... os teus métodos... consideras que isto veio de quê ou donde?

Matilde – Olha, eu já te disse que aprendi mais a trabalhar com as crianças no curso de auxiliar do que no de educadora...

Orlanda – E aí aprendeste a fazer assim como fazes ou as coisas foram-se modificando?

Matilde – Sim, aprendi. Quer dizer... eu não aprendi bem assim porque a gente também depois vai lendo, vai falando, vai conversando, vai vivendo, vai experimentando e vai aperfeiçoando. Até porque quando eu tirei o curso era através dos temas de vida e agora a gente vai modificando, não é? E ao longo da vida a experiência é que nos ensina muito e eu sinto-me bem assim porque as crianças que me têm passado por mim e eu por elas, eu acho que tem resultado.

Orlanda – Tens nomes de pessoas ou autores que te marcaram?

Matilde – Tenho pessoas que me marcaram... pessoas... sei lá, que às vezes iam lá ao Centro Social onde eu trabalhava e que eu perguntava o que é que achava. Uma vez foi lá um professor do Magistério, quando eu fiz o curso de promoção e eu perguntei-lhe o que ele achava da minha sala e ele disse-me que era um sítio que se via que era uma sala para crianças e onde viviam crianças. Eu gostei desta descrição e depois a gente vai aprendendo. Eu já tive crianças que certas colegas diziam que eram difíceis e para mim não eram. Às vezes elas diziam que as minhas crianças eram muito revolucionárias, que eram muito arrapazadas, que eram muito... subiam às árvores... não sei... se calhar é a minha maneira de ser que as faz assim. Eu sei que eles aprendem mais com aquilo que observam, que nós somos aquilo que nós pretendemos ensinar. Eu gosto que as crianças vivam, que sejam refilonas. Para mim não é difícil uma criança que seja inquieta... isso não é tão difícil como uma torta que não fala.

Orlanda – Eu reparei que tu falas sempre baixo com as crianças...

Matilde – Às vezes também lá vai um berro, mas eu procuro tratar os outros como gosto que me tratem a mim. Eu sempre fui boa aluna e nunca decorei nada, nunca aprendi nada sem compreender. Muitas vezes quando eu digo uma coisa eles perguntam-me porquê e eu acho que há sempre um motivo para a gente tomar atitudes... portanto eu lido com as crianças à base da compreensão e o explicar porquê. As crianças não me cansam. Eu... acontece-me uma coisa que eu não sei se já te disse que é ao sábado e domingo eu estar muito mal com dores de cabeça e da coluna e à segunda feira já estou boa, não me dói nada. Sem os garotos não sou nada. Há ali uma zona que tem prédios, mas que também tem pinhal e eu gosto de ir para lá com eles. Uma vez fomos para lá e eles gostaram muito porque estiveram à vontade. Eu gosto das crianças vivas. A minha mãe diz que eu era muito refilona, mas que agora que sou um doce. Pode ser que eles também fiquei assim (ri-se).

Orlanda – Já são concerteza... uns doces e outros mais queijinhos, não te parece?

Matilde – Ah, pois já são, coitadinhos.

Orlanda – Muito e muito obrigada mais ma vez por esta tua disponibilidade para conversarmos. Acho que por agora chega e lá vou eu trabalhar para ver se aprendo mais qualquer coisa... queres dizer ainda algo?

Matilde – Repara que eu não tenho muito por hábito obrigar a... nem que eles façam aquilo que não compreendem... isso eu acho que para mim é um princípio. Eles têm que saber porque é que fazem aquilo e porque não. Porque eu também não consigo, porque assim não sei o que é que estou a fazer. Isso é importante porque a pessoa tem que compreender porque está a fazer e o que é que faz.

Orlanda – Claro... mais uma vez obrigada e é um prazer estar contigo...

Matilde – Eu estou à disposição... e antes que me esqueça vou repetir: quando quiseres aparece. Sabes que eu quis fazer esta experiência...

Orlanda – É verdade... não nos conhecíamos e logo que te contactei voluntarizaste-te logo... disseste prontamente: "vamos embora, vamos a isso".

Matilde – Eu não falei com ninguém, mas pensei... eu não sei bem o que é, mas como não tenho nada a esconder daquilo que faço e gostei logo de ti... aqui estou eu.

Orlanda – Muito obrigada, colega.